



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório Final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária
Gama Barros, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino
da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Presidente:

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais:

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Acácio Manuel da Silva Gonçalves, professor assistente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre José Pedro de Abreu Ribeiro, docente da Escola Secundária de Gama Barros do Cacém

Artur José Fernandes Rodrigues

2013

Agradecimentos

Aos meus alunos, por tudo o que me ensinaram.

Aos professores orientadores por todo o acompanhamento.

A todos os professores e auxiliares da Escola Básica e Secundária Gama Barros.

Às professoras e auxiliares da unidade de ensino especial da Escola Básica Nº1 do Cacém.

À minha mãe e irmã por todo o apoio.

À minha namorada pela compreensão.

A todos os meus amigos.

Para ti Pai...

Resumo

O presente relatório tem como objetivo a análise reflexiva do processo de Estágio Pedagógico na Escola Básica e Secundária de Gama Barros, constituindo-se como um momento fundamental para o desenvolvimento das competências de Professor de Educação Física.

Inicialmente, realizo uma análise crítica reflexiva das principais características da escola, do Grupo Disciplinar de Educação Física e da turma que lecionei. Com o decorrer do relatório procuro relatar o que aconteceu ao longo do ano letivo, refletindo sobre o efeito que esses acontecimentos tinham sobre a minha formação. Assim, realizo uma reflexão crítica sobre as competências de formação em todas as áreas e subáreas do estágio: a área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, subdividida em Planeamento, Avaliação e Condução do Ensino, formando um ciclo interligado; a área 2 - Inovação e Investigação Pedagógica, com o desenvolvimento de um estudo de investigação-ação; a área 3 - Participação na Escola, que envolve o projeto de acompanhamento do Desporto Escolar e a ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola e a área 4 - Relação com a Comunidade, ao nível do acompanhamento da Direção de Turma e do Projeto numa unidade de ensino especial.

Palavras-chave: Análise Crítica Reflexiva; Educação Física; Ensino; Formação; Avaliação; Diferenciação; Estratégias.

Abstract

The present report intends to be a reflection about the Teaching Practice realized at the Gama Barros Basic and Secondary School, a fundamental moment to develop skills as Physical Education teacher.

Firstly, I made an argumentative and reflexive analysis of the technical features and infrastructure of the school, the Disciplinary Group of Physical Education and of the class that I taught. Mainly, this report summarizes what happened during the academic year, focusing on the skills gained by overcoming obstacles on a daily work basis. Therefore, I materialized a critic reflexion taking into account every areas and sub-areas contemplated on my work developed as an intern, namely: area 1 - Organization and Management of Teaching and Learning, subdivided in Planning, Evaluation and Lead Teaching, forming an interconnected cycle; area 2 - Innovation and Pedagogical Research, with the development of an action research study; area 3 – School Participation, which involves a monitoring project on Scholar Sports and an adapted intervention based on the needs and characteristics of the school and the environment surrounding it; area 4 – Relationship with the Community, demonstrated by the monitoring of the class direction department and a specific project driven for a special education unity.

Key-words: Critical and Argumentative Analysis; Physical Education; Teaching; Formation; Evaluation; Differentiation; Strategies.

Índice

Índice de Anexos	VI
Índice de Figuras	VII
Índice de Gráficos	VII
Índice de Tabelas	VII
Abreviaturas	VIII
1 Introdução.....	1
2 Contextualização do Estágio.....	2
2.1 Caracterização da Escola	2
2.1.1 Oferta Educativa	3
2.1.2 Serviços, projetos e atividades	3
2.2 Caracterização da comunidade escolar	4
2.3 Projeto Educativo de Escola	4
2.4 Regulamento interno	5
2.5 Educação Física	6
2.5.1 Grupo Disciplinar de Educação Física	6
2.5.2 Estágio Pedagógico	7
2.5.3 Plano Anual de Atividades	8
2.5.4 Recursos para a Educação Física	10
2.6 Caracterização da Turma	11
3 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	13
3.1 Planeamento	13
3.1.1 Primeira etapa – Avaliação Inicial	14
3.1.2 Protocolo de Avaliação Inicial	16
3.1.3 Plano Anual de Turma	18
3.1.4 Segunda Etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento	20
3.1.5 Unidades de Ensino.....	20
3.1.6 Terceira Etapa – Desenvolvimento e Aplicação	22
3.1.7 Quarta Etapa – Aprendizagem, Desenvolvimento, Consolidação e Revisão	23
3.2 Avaliação	24
3.2.1 Avaliação Formativa	25
3.2.2 Avaliação Sumativa	28
3.3 Condução do Ensino	32
3.3.1 Estilos de Ensino	33
3.3.2 Estratégias para colmatar as dificuldades de lecionação	34
3.3.3 Organização das sessões.....	35
3.3.4 Tempos	37
3.4 Feedback.....	39
3.4.1 Comportamentos dos alunos	40
3.4.2 Clima de aula.....	41
3.5 Projeto observação inter estagiários	43
3.5.1 Observar aulas de Professores Estagiários de outros núcleos de estágio ..	45
3.5.2 Aulas de Expressão Físico-Motora a alunos do 1º ciclo	45
3.5.3 Professor a Tempo Inteiro	45
3.5.4 Permutas de Turma	47

4	Área 2 – Inovação e Investigação pedagógica.....	48
5	Área 3 – Participação na Escola	55
5.1	Desporto Escolar	55
5.2	Projetos	59
5.2.1	Reformulação da área dos conhecimentos	60
5.2.2	Torneio “Super Turma”	60
6	Área 4 – Relação com a comunidade	62
7	Reflexão Final.....	67
8	Referências Bibliográficas	71
	Anexos	76

Índice de Anexos

Anexo 1 - PEE 2011-2014
Anexo 2 - RI 2013
Anexo 3 - Regimento EF
Anexo 4 - Critérios de Avaliação
Anexo 5 - PAA 2012-2013
Anexo 6 – Rotações
Anexo 7 - Constituição da turma
Anexo 8 - Estudo de Turma
Anexo 9 - Questionário inicial
Anexo 10 - Proposta de PAI
Anexo 11 - PAI reformulado e aplicado
Anexo 12 – PAT
Anexo 13 - Plano de 2ª etapa
Anexo 14 - Balanço 1ª etapa
Anexo 15 - Exemplo plano de aula
Anexo 16 - Exemplo autoescopia
Anexo 17 - Exemplo Plano EU
Anexo 18 - Exemplo plano de aula alternativo
Anexo 19 - Plano 3ª etapa
Anexo 20 - Plano 4ª etapa
Anexo 21 - Exemplo ficha com as componentes críticas
Anexo 22 - Exemplo de folha de apoio na matéria de ginástica
Anexo 23 - Folha de Autoavaliação
Anexo 24 - Critérios de Avaliação Ensino Secundário
Anexo 25 - Folha de Registo das aulas
Anexo 26 - Critérios de Avaliação aluno com atestado
Anexo 27 - Projeto de Observação Inter-Estagiários
Anexo 28 - Ficha de Observação
Anexo 29 - Professor a Tempo Inteiro

Nota: os anexos encontram-se disponíveis em formato digital (CD).

Índice de Figuras

Figura 1 - EBSGB	4
Figura 2 - Exemplo Ficha de Registo AI.....	17
Figura 3 - PAT	18
Figura 4 - Avaliação (Carvalho,1994).....	25
Figura 5 - Grelha avaliação GDEF	27
Figura 6 - Exemplo de folha de AF inicial.....	27
Figura 7 - Folha de autoavaliação	28
Figura 8 - Exemplo folha de "check list" AF	28
Figura 9 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	43
Figura 10 - Estágio Pedagógico	67

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Dados Fitnessgram	29
Gráfico 2 – Evolução ao longo do ano letivo	30
Gráfico 3 - Exercício aeróbio semanal	50
Gráfico 4 - Horas de exercício aeróbio semanal	50
Gráfico 5 - AtF - Satisfação pessoal.....	51
Gráfico 6 - Satisfação consigo próprio (nível escolar)	52
Gráfico 7 - Satisfação consigo próprio (nível pessoal)	52
Gráfico 8 - AtF - Condições económicas da família	53

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Possibilidades	10
Tabela 2 - Níveis de domínio do jogo.....	58

Abreviaturas

AF – Avaliação Formativa

AI – Avaliação Inicial

ApF – Aptidão Física

AS – Avaliação Sumativa

AtF – Atividade Física

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de turma/Direção de turma

EBSGB – Escola Básica e Secundária Gama Barros

EE - Encarregados de Educação

EF – Educação Física

FB – Feedback

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

GIN – Ginásio

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

ME – Ministério da Educação

MEEFEBS – Mestrado no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OE – Orientador de Escola

OF – Orientador da Faculdade

PAA – Plano Anual de Atividades

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAT – Plano Anual de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

RI – Regulamento Interno

UE – Unidade de Ensino

1 Introdução

O presente relatório tem como objetivo a análise reflexiva do processo de Estágio Pedagógico integrado no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), desenvolvido ao longo de todo o ano letivo (2012/2013) na Escola Básica e Secundária de Gama Barros (EBSGB).

A análise reflexiva será baseada nas metas propostas no Projeto Educativo de Escola do triénio 2011/2012 a 2013/2014 da EBSGB, nas competências descritas no Guia de Estágio, nos objetivos de formação elaborados no início do ano letivo e nos relatórios das Etapas, suportando-se em todas as tarefas de balanço desenvolvidas ao longo do estágio (autoscopias, balanço dos planos e atividades).

Inicialmente é realizada uma análise crítica reflexiva das principais características da EBSGB, do Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) e da turma onde lectionei as aulas de Educação Física (EF). Com o decorrer do relatório realizo uma reflexão crítica sobre as competências de formação em todas as áreas e subáreas do estágio:

- **Área 1:** Organização e gestão do ensino e da aprendizagem;
- **Área 2:** Inovação e investigação;
- **Área 3:** Participação na escola;
- **Área 4:** Relação com a comunidade.

Em cada uma das quatro áreas são refletidas as atividades desenvolvidas, bem como as dificuldades e as estratégias encontradas para superar as adversidades e o contributo de todo este processo na minha formação individual, sabendo que a formação de professores caracteriza-se por um processo contínuo e sistemático de aprendizagem, ao nível da inovação, aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre os valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente (Onofre, 1996).

Por fim, na conclusão final será analisada a relação entre todas as áreas, refletindo sobre a contribuição das mesmas para todo o processo de ensino-aprendizagem. Serão ainda destacados os pontos fortes desta experiência enriquecedora e identificadas as necessidades de desenvolvimento que permanecem após o estágio, por forma a refletir sobre as mesmas e estar mais preparado para desempenhar no futuro a função de docente de EF.

2 Contextualização do Estágio

2.1 Caracterização da Escola

A freguesia do Cacém, criada em 15 de Maio de 1953, foi elevada à categoria de Vila e, posteriormente, à categoria de Cidade em Julho de 2001, passando a ser constituída por quatro freguesias: Agualva, Cacém, Mira-Sintra e S. Marcos. Atualmente, a Cidade de Agualva-Cacém é um dos maiores centros populacionais do concelho de Sintra. Tem sido verificado um acentuado crescimento demográfico que, entre as décadas de 1940 e 1970, deveu-se, essencialmente, ao êxodo rural e, a partir de 1974, ao retorno de portugueses das antigas colónias. Nas últimas duas décadas, registou-se a chegada de milhares de imigrantes, primeiro dos PALOP, e mais recentemente de países do leste europeu.

A EBSGB situa-se na Rua da Esperança, freguesia do Cacém, pertencente à cidade de Agualva-Cacém, concelho de Sintra. Inaugurada em 1983, a escola teve origem na antiga Escola Industrial e Comercial de Sintra. Atualmente, tem cerca de 2,7 hectares de terreno.

O nome da escola surgiu através de Henrique da Gama Barros, nascido em Lisboa a 23 de Agosto de 1833. Faleceu com 92 anos, vitimado por uma pneumonia, a 29 de Agosto de 1925. A obra de Gama Barros constitui, ainda hoje, o principal repositório da história das nossas instituições medievais, abrangendo, tanto matérias administrativas propriamente ditas, como outros elementos sobre fontes do direito, estruturas económicas, sociais e judiciais.

Em 1971 o Decreto nº 457 de 28 de outubro ditou a separação da antiga Escola Industrial e Comercial de Sintra em duas novas escolas, a Escola Industrial Ferreira Dias e a Escola Técnica de Gama Barros. Estas escolas funcionaram no mesmo edifício, situado na Rua António Nunes Sequeira, em Agualva, enquanto a Escola Gama Barros não teve instalações próprias. O processo de separação das instalações foi demorado, só se tornando definitivo em 1 de outubro de 1985. No entanto, desde o ano letivo de 1983/1984 que uma secção da Escola Secundária de Gama Barros funcionava na Quinta das Flores, no Cacém.

No presente ano letivo a EBSGB passou a ser a sede do Agrupamento de Escolas D. Maria II. Com a criação do agrupamento ficaram associadas as escolas básicas Ribeiro de Carvalho, Cacém nº 1, Cacém nº 2 e Vale Mourão.

2.1.1 Oferta Educativa

A oferta educativa do Agrupamento é diversificada, tendo quatro escolas com o ensino básico e algumas até com infantário. Na EBSGB existe um leque variado de ofertas educativas, incluindo no regime diurno o 3º ciclo do ensino básico, os cursos de educação e formação (CEF), de tipo 2/nível 2 (Assistente Administrativo, Eletricidade de Instalações e Assistente de Ação Educativa), e de tipo 3/nível 2 (Emprego Comercial). No ensino secundário, inclui os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias (CT), Ciências Socioeconómicas (SE), Línguas e Humanidades (LH) e Artes Visuais (AV), o Curso Tecnológico de Desporto (TD) e os cursos profissionais de Técnico de Secretariado, Técnico de Gestão, Técnico de Auxiliar de Saúde, Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e Técnico de Informática de Gestão.

No ensino noturno são disponibilizados cursos de educação e formação de adultos (EFA), de nível básico – B2 e B3 (Eletricidade de Instalações, Práticas Técnico-Comerciais, Instalação e Operação de Sistemas Informáticos), cursos de nível secundário (Técnicas de Apoio à Gestão, Técnicas Comerciais, Técnicas de Logística, Contabilidade e Gestão, Desenvolvimento de Aplicações Informáticas e Técnicas de Informação e Animação Turística), formação modular (Inglês e Office), e ainda, Português para Todos.

No presente ano letivo, foram incluídas seis turmas de 2º ciclo de 5º ano, devido à estruturação do novo Agrupamento de escolas, passando a existir para o próximo ano letivo turmas de 6º ano.

2.1.2 Serviços, projetos e atividades

O Agrupamento de escolas dispõe de duas bibliotecas escolares/centros de recursos educativos (BE/CRE), uma na escola-sede e outra na escola básica Ribeiro de Carvalho. Esses espaços são constituídos por um conjunto de recurso físicos, humanos e documentais, em suportes impressos, audiovisuais e informáticos. A escola pretende que este espaço seja privilegiado de cultura, facilitadores do ensino, da aprendizagem e da autonomia do aluno (Regulamento Interno, 2013).

O Agrupamento tem ainda serviços ao nível da papelaria, reprografia, refeitório, bar, serviço de comunicação telefónica, portaria e oferece ainda serviços especializados de apoio educativo: o serviço de psicologia e orientação; a educação especial; o programa de ação tutorial; o apoio psicopedagógico ao aluno e o apoio educativo.

O Agrupamento possui um gabinete de apoio a exames (GAE), que visa proporcionar aos alunos um reforço de aprendizagens em disciplinas do ensino básico ou secundário sujeitas a exame nacional. Nas escolas básicas o agrupamento promove

atividades de enriquecimento curricular (AEC), de caráter facultativo e de natureza lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico e de ligação da escola com o meio. Existe ainda as atividades de complemento curricular (ACC), os projetos de desenvolvimento educativo (PDE), o apoio ao estudo, a componente de apoio à família (CAF), o desporto escolar (DE) e o projeto de educação para a saúde (PES) que é responsável por assegurar ações de promoção e educação para a saúde (Regulamento Interno, 2013).

2.2 Caracterização da comunidade escolar

A EBSGB no ano letivo 2011/2012 era frequentada por cerca de 1500 alunos, num total de 76 turmas. A escola era composta por um corpo docente que envolveu 187 professores. O pessoal não docente integrou 47 trabalhadores: onze assistentes técnicos, uma chefe dos serviços de administração escolar, uma coordenadora operacional e 34 assistentes operacionais.

A escola é constituída por oito pavilhões, seis dos quais estão vocacionados, prioritariamente, para atividades letivas (Pavilhões A, B, C, D, E e Gimnodesportivo) e os restantes (Pavilhões H e R) para serviços.

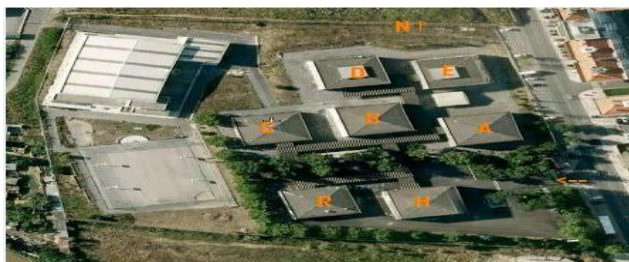


Figura 1 - EBSGB

O pavilhão gimnodesportivo foi inaugurado no ano letivo de 2002/2003 sendo composto por um campo de jogos com bancadas, ginásio equipado para as matérias de Ginástica, balneários (masculino e feminino), sala de aula, sala do grupo de Educação Física (EF) com dois balneários e arrecadação com materiais para as aulas de EF e para o DE.

Estas instalações destinam-se às atividades letivas e do Desporto Escolar (DE), aos torneios inter-turmas e inter-escolas e a outro tipo de atividades físicas desenvolvidos pela comunidade escolar. Ainda para a prática de atividade física (AtF), a escola dispõe de um espaço exterior iluminado, que possui um campo de jogos com bancada, uma pista de atletismo e uma caixa de areia.

2.3 Projeto Educativo de Escola

Para cumprir com o disposto no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril:

o projeto educativo é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa.

O presente Projeto Educativo de Escola (Anexo 1) foi implementado no início do ano letivo 2011/2012, com fim previsto no ano letivo de 2013/2014 como já foi referido anteriormente, tratando-se de um prolongamento/renovação do Projeto Educativo de Escola (PEE) anterior (2008-2011).

Ao longo do PEE é referido que foi necessário ter em conta, a avaliação externa e interna realizadas no seio escolar, de modo a ultrapassar os pontos fracos identificados e potenciar ou assegurar os pontos fortes. Contudo, considero que os pontos fracos apresentados são muito gerais e estão inerentes a todas as escolas. Na minha opinião devia existir uma constante preocupação com a origem dos problemas, de forma a colmatar os pontos fracos. Por exemplo, um dos pontos fracos é a insatisfação do pessoal docente, pelo que será necessário compreender a origem desta insatisfação para poder alterar essa situação. No meu ponto de vista, esta insatisfação dos docentes pode dever-se ao facto de o PEE referir que tem como objetivo ter sempre o material informático operacional, quando isto não se verifica, sobretudo na sala de Professores e Diretores de Turma (DT), causando transtornos a todos os docentes.

Por fim, existe o último ponto da Avaliação do Projeto, em que considero que não deveria ser realizada apenas pela própria direção, mas também com recurso a uma avaliação externa, de forma a torna-la mais objetiva e fiável.

2.4 Regulamento interno

De acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril o Regulamento Interno (RI) é um:

documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

Com a criação do Agrupamento foi necessário elaborar, durante o presente ano letivo, um novo RI (Anexo 2). Este documento constitui, a par com a legislação em vigor, o instrumento de regulação da vida de toda a comunidade escolar procurando assegurar, de forma harmoniosa, as regras de funcionamento das escolas do Agrupamento e de cada um dos seus órgãos, os direitos e deveres da comunidade educativa, tendo em vista a consecução dos objetivos do projeto educativo (Regulamento Interno, 2013).

O RI estabelece o regime de funcionamento do Agrupamento, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade educativa. Neste sentido, procura estabelecer regras de convivência, partilha e cooperação entre todos os elementos pertencentes ao Agrupamento, alunos, formandos, pessoal docente, pessoal não docente e pais ou encarregados de educação. No que diz respeito aos princípios orientadores do RI, parece-me que os mesmos são fundamentais para o bom funcionamento da instituição escolar.

Estou em crer que todo o documento do RI, é de fácil compreensão porque está bem estruturado envolvendo todos os agentes da comunidade educativa, nas diferentes preocupações inerentes à comunidade escolar.

2.5 Educação Física

2.5.1 Grupo Disciplinar de Educação Física

O GDEF insere-se no Departamento de Expressões, à semelhança dos grupos disciplinares de Educação Musical e de Artes Visuais.

Este grupo de EF é constituído por onze professores, sendo necessário referir que apenas dois professores são contratados e os restantes fazem parte do quadro de docentes da escola. Estes professores, para além de lecionarem a disciplina de EF aos cursos que a escola apresenta, são ainda responsáveis por gerir os núcleos de DE e atividades extracurriculares, como o corta mato escolar e o torneio “Super Turma”.

Como professor estagiário é necessário referir que fui bem recebido e acarinhado por todos os professores do GDEF e demais funcionários. Desde o início do ano letivo, foi possível sentir a disponibilidade de todos os professores do grupo em auxílio dos estagiários.

O GDEF possui diversos documentos por forma a garantir que todos os professores tenham uma base de trabalho idêntica. Destes documentos destaco o Regimento da EF (Anexo 3), e os documentos com os critérios e normas de avaliação para cada ano de escolaridade e para os cursos profissionais (Anexo 4). Contudo, foi possível verificar ao longo do ano letivo que o GDEF caracteriza-se por ser um grupo muito individualista, onde a maioria dos professores trabalha por si e de acordo com as suas crenças. Neste sentido, não existe uma reunião antes da avaliação inicial, nem uma conferência curricular após a mesma, com o objetivo de aferir o Plano Plurianual,

documento que não existe no seio do grupo e que se traduz na minha opinião como um aspeto negativo que o GDEF devia alterar.

Ao longo do ano letivo foi possível verificar algumas aulas dos outros professores do GDEF, onde observei formas de trabalhar um pouco distintas. Com o tempo percebi que o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) constitui-se como uma linha orientadora para todos os professores do grupo, sendo adaptado aos diversos contextos e características das turmas/alunos.

As reuniões do grupo ocorreram todos os meses e foram marcadas reuniões extra em caso de necessidade ao longo do ano letivo, sobretudo antes e depois das competições do “Super Turma”. Nessas reuniões eram definidos os professores que organizavam os próximos torneios e todos realizavam um balanço das atividades anteriores. Nas reuniões eram debatidas algumas questões relacionadas com a EF, as formas de funcionamento da mesma, as novas orientações da escola, o planeamento, a avaliação e algumas alterações nas rotações dos espaços (*roulement*).

A meu ver, existe um bom funcionamento do GDEF, com pequenos conflitos entre alguns professores, mas existiu sempre respeito e comunicação entre todos. Contudo, destaco como negativo o pouco interesse demonstrado por alguns professores nas reuniões do GDEF. Durante as mesmas foi possível verificar posturas opostas de lidar com os assuntos discutidos, com uns a serem mais interventivos e outros menos participativos.

2.5.2 Estágio Pedagógico

O núcleo de estágio (NE), no qual estou inserido, foi composto por quatro estagiários. De acordo com a autora Jardim (2007, p. 98), “a formação realizada com mais do que um formando possibilita a reflexão em conjunto, troca de ideias e a observação, com vista à superação da resolução dos problemas que surgem diariamente. Desta forma, num trabalho cooperativo, a formação torna-se mais rica”. Apesar das diferenças entre cada elemento do núcleo, destaco como positivo a dinâmica do grupo e a partilha de dados, informações e trocas de ideias como elementos importantes na minha formação.

Segundo Jacinto (2003), existem vários estudos que afirmam que o supervisor pedagógico, é a principal fonte de influência na formação do estagiário, ao nível dos seus comportamentos e atitudes. Ao nível da supervisão do estágio, esta foi realizada por dois orientadores, um da EBSGB (Professor José Pedro Ribeiro) e um da Faculdade (Professor Acácio Gonçalves). Do orientador da escola (OE) refiro como essencial a sua

disponibilidade e partilha de conhecimento, apresentando um papel fundamental na orientação de todas as atividades ao longo do ano letivo. Quanto ao orientador da faculdade (OF), o mesmo acompanhou todo o trabalho desenvolvido e foi essencial em todo o processo, transmitindo informações e sugestões para melhorar todas as atividades desenvolvidas.

Segundo Ribeiro (2005), o estágio pedagógico é uma excelente ocasião para os estagiários aprenderem a ensinar, integrando os conhecimentos adquiridos durante a sua formação num todo e colocando à prova as suas crenças e convicções. Coleman & Mitchell (2000) citado por Ribeiro (2005), consideram que o estágio é fundamental na preparação de um professor e vários autores (Connant, 1963; Siedentop, 1983; Paese, 1984; Tannehil & Zakrajsek, 1988; Coulon, 1991 citado por Ribeiro, 2005) referem que o estágio pedagógico é a experiência mais valiosa da preparação profissional.

Para Teixeira (2007), torna-se necessário articular e contextualizar o conhecimento teórico e prático, em que a aprendizagem adquirida na prática é um elemento formativo essencial, devendo assumir uma presença indiscutível. Tal como esperado, o estágio pedagógico assumiu um papel preponderante no meu percurso académico, onde foi possível colocar os meus conhecimentos em prática, adquirir novos conhecimentos e obter outros saberes na área do ensino da EF, que serão fundamentais na minha futura atividade profissional. De acordo com o autor Onofre (2003), o conhecimento prático do professor, possibilita que os mesmos possam resolver os problemas concretos que encontrarão ao longo da vida profissional.

Para Carreiro da Costa (1996), as fases da Socialização Profissional são:

- Socialização Antecipatória - experiência enquanto aluno de EF e/ou atleta de um clube desportivo;
- Formação Inicial - a frequência de uma formação universitária específica;
- Indução Profissional - um período de estágio pedagógico;
- Formação em Serviço - atividades de formação realizadas enquanto profissional de EF.

2.5.3 Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades (Anexo 5) de EF, foi elaborado no início do presente ano letivo e sujeito a votação e aprovação na primeira reunião do GDEF no dia 11 de outubro. Posteriormente, as atividades aprovadas foram propostas à direção, mostrando a mesma, ser bastante flexível para a sua implementação.

Este Plano Anual de Atividades (PAA) tem no seu conjunto uma série de atividades desportivas, sendo algumas delas correspondentes à participação no programa de DE e competições inter-turmas, através do torneio da “Super Turma”.

As atividades do PAA de EF estão todas relacionadas com algumas das metas do PEE. Na meta 1, *“desenvolver a educação dos alunos para a cidadania e prepará-los para a vida ativa”*, os objetivos O1 (Consolidar a cultura de escola vocacionada para a cidadania), O4 (Valorizar o sucesso dos alunos) e o O5 (Reduzir a ocorrência de situações de indisciplina). Na meta 3, *“reforçar uma dinâmica de escola que assegure uma cultura de cidadania e de sucesso”*, o objetivo O1 (Otimizar os serviços e rentabilizar recursos que promovam a dinâmica da escola). Na meta M5, *“desenvolver hábitos saudáveis, consolidar uma cultura ambiental e promover comportamentos de segurança”*, o objetivo O1 (Desenvolver hábitos saudáveis).

No PAA também surge as sessões de interação com os alunos das unidades de ensino especial do agrupamento, com o objetivo específico de promover o desenvolvimento psico-motor e social dos alunos, sendo dinamizado ao longo de todo o aluno letivo pelo NE, que será apresentado na Área 4. Este projeto com os alunos das unidades de ensino especiais ainda está relacionado com a meta 4, *“consolidar uma política ativa de inclusão socio-escolar”*, o objetivo O1 (integrar os alunos com necessidades educativas especiais).

O maior número de atividades no PAA são referentes ao torneio da “Super Turma” que foi implementado pela primeira vez no ano transato. O “Super Turma” engloba um vasto programa de AtF e desportivas, que envolvem, um extenso número de alunos e professores. Os objetivos principais do “Super Turma” são, a promoção da saúde, do sucesso escolar e dos valores sociais, através da prática de AtF e de Desporto. Contudo, alguns professores do GDEF estão mais preocupados com os resultados da sua turma na competição e lecionam aulas por blocos, dando sempre as mesmas matérias, que fazem parte de cada torneio.

Esta situação torna-se numa desvantagem quando os professores não lecionam o definido para cada ano de escolaridade e estão mais preocupados com a competição inter-turmas. Antes de cada torneio a maioria das aulas dos professores eram para preparar a turma para competir e neste sentido como estavam todos a lecionar o mesmo, dificultando o uso do material, tendo de surgir por vezes alterações aos planos de aula.

2.5.4 Recursos para a Educação Física

A escola dispõe de quatro espaços onde as aulas podem decorrer. O ginásio, o exterior e o pavilhão que é dividido em dois espaços iguais formando um “L” (P1 e P2).

Matérias	P1	P2	Ext	Ginásio
Andebol	✓	✓	✓	
Basquetebol	✓	✓	✓	
Futebol	✓	✓	✓	
Voleibol	✓	✓	✓	
Ginástica	✓	✓		✓
Atletismo	✓	✓	✓	✓
Dança	✓	✓		✓
Ténis	✓	✓	✓	
Orientação	✓	✓	✓	
Aptidão física	✓	✓	✓	✓

Tabela 1 - Possibilidades

Uma vez definidas as possibilidades de atuação para cada espaço, é necessário referir que nesta escola, as rotações dos espaços (Anexo 6), sucedem-se de duas em duas semanas.

Quanto aos recursos materiais, os mesmos existiam em quantidades suficientes e encontravam-se na maioria dos casos em boas condições para utilização no início do ano letivo. Em setembro foi comprado muito material, sobretudo bolas de basquetebol, futebol, andebol e voleibol mas ao longo dos dois primeiros períodos letivos verificou-se um grande desgaste em todo o material, sobretudo com as bolas que são utilizadas no exterior. Pela mesma razão, muito do material já não se encontrava adequado para continuar a utilizar ao longo do 3º período, o que condicionou de certa forma as aulas. Considero que o GDEF deve procurar estratégias de forma a uma maior preservação dos materiais.

Outro ponto negativo é o desaparecimento de material, algo inexplicável até porque defendo que a arrecadação deveria estar sempre fechada à chave, sendo apenas aberta no início e final das aulas para preparação e arrumação. Desta forma, o GDEF deve solucionar e encontrar soluções para prevenir esta situação.

Nos recursos temporais, é necessário referir que a turma do 11º AV1 e SE1 teve quatro tempos letivos, em dois blocos de noventa minutos. O primeiro desses blocos era às quartas-feiras às 15 horas, enquanto o segundo era às sextas-feiras a partir das 17 horas. O GDEF definiu que nas aulas de noventa minutos de EF, os alunos terão sempre

cinco minutos iniciais para equipar e dez minutos finais para a higiene, ficando o tempo de aula reduzido a cerca de setenta e cinco minutos.

2.6 Caracterização da Turma

A turma do 11º ano é constituída por vinte e nove alunos, uma vez que é criada por alunos de duas turmas distintas, o 11º AV1 e o 11º SE1 (Anexo 7). Apenas realizei o estudo sociométrico à turma do SE1 (Anexo 8), por indicação do OE, porque foi também a turma que acompanhei no âmbito da direção de turma.

No início do ano letivo os alunos mal se conheciam entre si e demoraram um pouco até assimilar os nomes dos novos colegas, existindo alguma diferenciação entre eles ao nível das turmas, relacionando-se apenas com os colegas de turma. Ao longo do ano letivo essa situação alterou-se e apesar de os alunos serem de turmas distintas, tornaram-se “num todo” nas aulas de EF e considero que desenvolveram um grande espírito de grupo, entreajuda e cooperação com os colegas.

As idades dos alunos variam entre os 15 e os 19 anos. A média das idades dos alunos do género feminino era de 16 anos e masculino 16,4 anos.

Ao nível da disciplina de EF, verifiquei no início do ano letivo que apenas um dos educandos apresentou um quadro de nível negativo no ano anterior terminando com 8 valores, enquanto os restantes variaram as suas classificações entre o nível 10 e 17.

Para uma melhor caracterização da turma, foi distribuído pelos alunos na primeira aula de apresentação, um questionário (Anexo 9) que procurou recolher informação sobre assuntos da vida escolar, como disciplinas preferidas e com maiores dificuldades, lesões anteriores que limitem a prática desportiva, hábitos de higiene, alimentação e prática de AtF fora da escola.

Ao nível de problemas de saúde uma aluna afirmou ter problemas de coração (válvula bicúspide) e outra alegou ter surtos de asma tomando medicação para prevenir essa situação, pelo que tive especial atenção às condições físicas das duas alunas durante as aulas.

Dos vinte e nove alunos, cinco deles afirmaram que tinham dificuldades em EF e onze que a EF era a sua disciplina preferida o que se tratou de um fator positivo, na medida em que alunos motivados facilmente têm melhor desempenho na prática.

No que respeita à prática de desporto federado, seis alunos responderam positivamente, existindo variedade de desportos praticados. Alguns alunos afirmam que frequentam regularmente um ginásio. Cinco alunos praticam ainda DE na escola no núcleo de voleibol.

Como foi possível verificar ao longo do ano letivo, a turma apresenta uma boa disponibilidade motora e a maioria dos alunos gosta de praticar AtF. Porém, inicialmente existia uma percentagem significativa de alunos com grandes dificuldades nos jogos desportivos coletivos (JDC), não dominavam os gestos técnicos de base das diferentes matérias, sendo necessário um maior acompanhamento a esses alunos.

As matérias onde os alunos se destacaram pela positiva foram as de Futebol para os elementos do género masculino e o Voleibol para as alunas do género feminino. Contudo, posso afirmar que a maioria dos alunos adquiriu muitas das competências trabalhadas ao longo do ano letivo, o que acabou por se traduzir em vitórias em todas as provas da competição do “Super Turma”, ganhando em ambos os géneros e sendo a turma mais pontuada no final do torneio.

No que diz respeito ao comportamento, os alunos apresentavam, de uma forma geral, algumas dificuldades em manter o silêncio e défice de atenção nos momentos de instrução. Ao nível do género feminino, aproveitavam muitas vezes esses momentos para conversar, influenciando sempre os restantes alunos. No entanto, saliento que apesar de algumas dificuldades em encontrar estratégias para colmatar estas situações, considero que consegui transmitir a todos os alunos a importância dos momentos de instrução para todo o processo de ensino aprendizagem.

Com as estratégias de controlo da turma a serem bem implementadas, posso salientar que os alunos tornaram-se mais respeitadores e cumpridores das normas de funcionamento das aulas. A turma mostrou-se sempre disciplinada e nas matérias que os alunos gostavam menos, sobretudo na dança e ginástica, mostravam algum desagrado e desinteresse, mas durante as tarefas propostas, raramente não estavam em prática efetiva. Neste sentido, afirmo que a turma mostrou-se sempre muito empenhada, durante as sessões, apresentando um bom clima aluno-tarefa.

Ao nível da assiduidade, não existiram muitos problemas à exceção de um aluno que ultrapassou o limite de faltas. Quanto à pontualidade, a maioria dos alunos cumpriram e tentaram chegar sempre o mais cedo possível. Contrariamente, existiram algumas dificuldades por parte de alguns alunos para cumprir com o horário estabelecido (cinco minutos para estar prontos após o toque), principalmente às quartas-feiras.

Através das informações recolhidas nos Conselhos de Turma (CT) ao longo do ano letivo, percebi que nas restantes disciplinas os alunos tinham um baixo aproveitamento, existindo alguns casos de anulações de matrícula.

3 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

De acordo com Teixeira (2007), o estágio permite a articulação da teoria com a prática, sendo nesta fase que o formando se torna um professor, adquirindo a cultura profissional da classe. Neste sentido, a área de Organização e Gestão do ensino e da Aprendizagem apresenta-se como a área principal do estágio e da função de docente porque está estritamente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvido com a turma atribuída ao estagiário. As atividades a desenvolver dividem-se em três subáreas: o Planeamento, a Avaliação e a Condução do Ensino. Para Onofre (1995), é importante o bom desempenho do professor ao nível da intervenção, planeamento e avaliação, para que os alunos tenham uma boa aprendizagem. Segundo o mesmo autor, “ensinar bem consiste em ser capaz de, nas circunstâncias mais diferenciadas, criar os contextos de aprendizagem mais favoráveis para que todos os alunos, sem exceção, possam aprender mais e melhor” (p. 75).

3.1 Planeamento

Segundo Januário (1996), o planeamento é o processo onde os professores aplicam os programas escolares e os adaptam às condições do cenário de ensino, características dos alunos, do meio e da escola. Para Bento (2003), os trabalhos de planeamento do professor de EF relacionam a direção essencial das exigências e conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta. Por sua vez Pacheco (1995), refere que o planeamento é a forma que antecipa a organização do processo de aprendizagem, aspeto que devo ter em atenção no futuro.

Neste sentido, considero que as vantagens de existir um planeamento é sobretudo, porque este constitui-se como uma ferramenta essencial na organização das aulas, tornando o processo de ensino coerente e de qualidade. Desta forma, é indispensável que todos os professores concebam e planeiem as suas aulas como um todo harmonioso e coerente, de forma a alcançar um resultado satisfatório global do ensino (Bento, 1998).

De acordo com Carvalho, Amorim, Cardoso, Silva & Silva (2011), planear é estudar, organizar e coordenar ações a serem tomadas, com o objetivo de solucionar um problema ou alcançar um objetivo. Desta forma, os autores referem que é necessário planear para orientar, organizar e concretizar o que desejamos alcançar.

O planeamento realizado ao longo de todo o ano letivo, surgiu em três níveis: Macro, como a construção do Plano Anual de Turma (PAT); Meso, relativamente aos Planos de Etapa (PE) e Micro, com o planeamento das Unidades de Ensino (UE).

3.1.1 Primeira etapa – Avaliação Inicial

A avaliação inicial (AI) constitui-se como a primeira etapa do ano letivo, tentando diagnosticar, prognosticar e projetar. Para além da recolha de dados que nos permite fazer um diagnóstico da turma, este período tem outros objetivos como: estabelecer rotinas de organização com os alunos e normas de funcionamento das aulas, planear situações de aprendizagem, avaliar os níveis iniciais dos alunos e analisar o nível global da turma, de forma a verificar as suas possibilidades de desenvolvimento nas diferentes matérias (Carvalho, 1994; Araújo, 2007) para poder criar grupos de nível entre os alunos, adequando os objetivos às suas reais necessidades, o que se revela como fundamental e deve ser realizado no início de cada ano letivo.

Inicialmente, O Núcleo de Estágio (NE) apresentou uma proposta de Protocolo de Avaliação Inicial (Anexo 10) relativamente diferente do existente na EBSGB, mas essa proposta não foi aceite pelo OE por terem sido observados alguns fatores que dificultavam a sua aplicação no terreno. Neste sentido, surgiram algumas discussões em torno desse documento que foram fundamentais para o meu processo de Indução Profissional, pois ajudou-me a orientar melhor a minha prática pedagógica, articulando da melhor forma a teoria e a prática.

O OE afirmou que o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) apresentado não era exequível porque não seria capaz de cumprir com todos os reais objetivos de uma AI. O principal erro apontado foi ao nível das tabelas que pretendíamos utilizar, as mesmas que foram utilizadas na unidade curricular de Avaliação Educacional do 1º ano de Mestrado, em que o OE referiu que era impossível realizarmos uma AI tão pormenorizada de cada um dos alunos, no pouco tempo previsto para o efeito, sem que para isso se prejudicasse o normal decorrer das aulas. Referiu ainda, como fatores limitativos o facto de sermos inexperientes, com a necessidade de tentarmos estabelecer desde o início uma relação pedagógica favorável com um grupo de alunos de que nem o nome sabíamos.

Neste sentido, o orientador mostrou-nos o PAI existente na escola, referindo que o GDEF realizava uma AI por grupos, sendo um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001) enquanto com a utilização das nossas folhas seríamos meros avaliadores. Tal como sugere a autora Carvalho (1994), o GDEF procura ensinar ao mesmo tempo que avalia, o que na minha

opinião revela-se como uma estratégia útil que procurarei continuar a realizar no futuro como docente.

Deste modo, o NE procurou, então, uma revisão e pequena reformulação no PAI (Anexo 11) já existente na EBSGB no sentido de lhe proporcionar algumas melhorias, especialmente ao nível da simplificação da sua compreensão, tendo sido também acrescentada a área da aptidão física (ApF) e sua justificação, bem como uma explicação para a não inclusão da área dos conhecimentos nesta primeira etapa.

As matérias em que realizei uma AI foram as estabelecidas pelo GDEF: andebol, atletismo, basquetebol, futebol, voleibol, ginástica de solo e aparelhos, com o propósito fundamental de averiguar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano, procedendo ao mesmo tempo à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior (Jacinto et al., 2001).

As matérias de ténis, orientação, dança e ginástica acrobática apesar de pertencerem ao quadro de composição curricular para o 11º ano de escolaridade, não foram integradas nesta AI, nem na avaliação do 1º período, porque o GDEF considera que todos os alunos estão num nível introdutório nessas matérias, devido ao facto de terem sido pouco trabalhadas nos anos anteriores. Contudo, no 2º período, aquando do leccionamento dessas matérias, torna-se necessário realizar uma breve AI. Na minha opinião, estas matérias deviam ser integradas na AI, identificando inicialmente os diferentes níveis dos alunos, com o intuito de planear corretamente os objetivos a alcançar nas diferentes etapas ao longo de todo o ano letivo, como acontece com as restantes matérias.

Nesta primeira etapa, o NE procurou definir aulas relativamente idênticas, uma vez que as matérias a avaliar seriam as mesmas para todos. Considero que esta estratégia foi a mais adequada porque permitiu um ajuste do planeamento em conjunto. O facto de observar as aulas dos meus colegas do NE, fez com que retirasse algumas anotações que considerava pertinentes para debatermos posteriormente. Assim, os erros que eram identificados numa aula já seriam corrigidos nas próximas, e até chegávamos a brincar com o facto do primeiro a lecionar uma aula em cada um dos espaços ser o “sacrificado”, aspeto que acabou por acontecer a todos, existindo sempre muita partilha e cooperação entre o NE, o que permitiu que todos conseguíssemos melhorar significativamente ao nível da observação dos alunos e na transmissão de FB.



De acordo com o Ministério da Educação (2010), a AI tem a duração de quatro a cinco semanas. No caso específico da turma do 11º ano (AV1+SE1), a AI teve a duração de quatro semanas, com início a 14 de setembro e término a 17 de outubro de 2012.

3.1.2 Protocolo de Avaliação Inicial

Para a aplicação do PAI, a primeira etapa foi estruturada em apenas nove aulas, correspondentes a uma UE. Esta decisão foi tomada após debate e discussão com os colegas do NE e o OE. Nessa reunião foram abordados os objetivos da etapa, os recursos espaço temporais e a forma como deveríamos planejar toda a avaliação, realizando uma calendarização para a mesma. De acordo com o *roulement* foram planeadas aulas politemáticas, em que cada matéria seria abordada em, pelo menos, duas aulas distintas, realizando uma primeira AI e uma segunda aferição dos resultados, de forma a facilitar o processo de observação e recolha dos dados. Foi ainda definido que os resultados da AI deveriam ser compartilhados com alunos, professores do GDEF, e as informações mais essenciais apresentadas nos CT.

Assim sendo, no decorrer da AI foram previstos e cumpridos os dois momentos de AI por cada matéria, também com a finalidade de permitir uma aquisição de competências, criação/consolidação de estratégias, consolidar rotinas organizativas e normas de funcionamento, apresentação do programa/matérias, criar um bom clima de aula com a turma e recolher dados para estabelecer metas específicas para o ano e aferir o plano plurianual em conjunto com os outros professores do GDEF (Araújo, 2007). Contudo, no final deste processo reconheço que deveria ter acontecido no seio do GDEF uma conferência curricular sobre os dados da AI de cada uma das turmas, de forma a construir o plano plurianual, o que acabou por não acontecer. Apenas nas reuniões de núcleo de estágio foi possível conferenciar com os colegas e OE.

A principal dificuldade sentida foi na recolha dos dados para preenchimento das fichas do PAI, mais concretamente, em conciliar a observação e registo com a constante necessidade de controlar toda a turma e transmitir feedback (FB). A meu ver, esta dificuldade foi colmatada devido à estratégia de registar nas aulas apenas o essencial e então após as mesmas preenchia a restante informação nas folhas de AI.

A AI foi realizada através das fichas de registo (*Figura 2*), que inclui exercícios tipo, identifica as capacidades a ser avaliadas e possui algumas competências que caracterizam o nível introdutório e elementar. As fichas apresentam três colunas, onde é necessário preencher com o número ou nome dos alunos, em função de três níveis de desempenho observados: casos críticos, nível médio e nível superior. Após a

identificação de cada um dos três grupos de nível, existe um espaço em cada coluna para colocar o nível dos grupos de alunos de acordo com o PNEF.

Futebol	Nível Introdutório	Nível Elementar
	Recebe e enquadra-se; Desmarca-se após o passe;	Desmarca-se utilizando fintas e mudanças de direção; Aclara; Marca após a perda de bola;
	Exercício: Jogo reduzido Gr+3x3+Gr.	
Casos críticos Nível PNEF: _____	Nomes/Números:	
Nível médio Nível PNEF: _____	Nomes/Números:	
Nível superior Nível PNEF: _____	Nomes/Números:	

Figura 2 - Exemplo Ficha de Registo AI

De acordo com Carvalho (1994), não é necessário observar todos os alunos em todas as situações, uma vez que os casos “típicos” destacam-se facilmente, onde o professor deve focar a sua atenção nos alunos mais difíceis de caracterizar. Assim, nas primeiras aulas da AI de cada matéria, colocava inicialmente toda a turma em atividade e após algum tempo de observação começava a separar os alunos por três grupos de nível. Seguidamente, apenas seria necessário identificar os alunos de dois grupos distintos, os com mais dificuldades e os com mais capacidades, e caracterizar cada um de acordo com o PNEF. Os restantes alunos seriam de um grupo intermédio entre cada um dos níveis diagnosticados para os restantes dois grupos.

Desta forma, terei atenção a estes procedimentos no futuro, porque parece-me que assim a AI torna-se fluida, não se caracterizando por ser uma coisa demasiado complexa e exaustiva, que não deve ser confundida com a avaliação sumativa (AS).

Para o autor Godinho, Mendes, Melo & Barreiros (2002, p. 222), “a prática de uma habilidade promove ou facilita a aquisição de outra” e com esta afirmação em mente, procurei ao longo das aulas realizar um transfer dos grupos para as diferentes matérias, ou seja, os grupos que formei para a matéria de andebol por exemplo, foram utilizados numa fase inicial para as restantes matérias dos JDC, constatando que foram necessárias apenas pequenas alterações na constituição dos grupos, o que também contribuiu para a fluidez e eficácia de todo o processo.

Na minha opinião, considero que a AI decorreu da melhor forma pois tentei manter sempre um clima positivo e uma boa relação com os alunos, ajudando-os no processo de ensino-aprendizagem. A maioria dos alunos estiveram sempre disponíveis para aprender e evoluir, apresentando na sua maioria interesse nas tarefas desempenhadas. As principais dificuldades com que me deparei foi o facto de existir alguns alunos

desmotivados para a prática de EF e não conseguir evitar o facto de estar por vezes de costas para alguns alunos.

Tal como refere Antunes (2011, p. 16), no seu relatório final de estágio “garanti que as decisões dos diferentes níveis de planeamento, macro, meso e micro, formassem entre si uma unidade coerente, assegurando a diferenciação e progressão das aprendizagens necessárias ao sucesso dos alunos” aspeto que também tive sempre em atenção e após o período de AI, tentei estabelecer os objetivos anuais, e as prioridades de trabalho, o que devo continuar a realizar ao longo da minha prática profissional.

3.1.3 Plano Anual de Turma

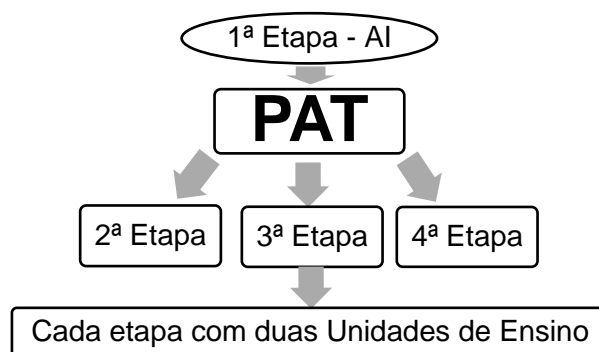


Figura 3 - PAT

Terminando a primeira etapa de AI, foi necessário realizar um balanço sobre os dados recolhidos e elaborar o Plano Anual de Turma (Anexo 12).

O Plano Anual de Turma (PAT) trata-se de um documento que fundamenta todo o trabalho a realizar com a turma durante o ano letivo, através da recolha de dados que permitem decidir sobre o modo mais eficaz de organizar a intervenção e a atividade dos alunos (Jacinto et al. 2001). A sua realização só foi possível devido à combinação dos recursos espaciais, temporais e materiais da EBSGB, com os resultados obtidos na AI, e, por último, com os compromissos para cada área a lecionar, estabelecidos pelo GDEF em conformidade com os PNEF.

Na construção deste documento emergiram várias dificuldades, tal como refere Teixeira (2007), que existem dificuldades dos estagiários ao nível do planeamento a longo prazo, devido à complexidade e imprevisibilidade do ensino. O que não posso deixar de salientar é que nesta fase existiram muitos momentos formativos enriquecedores, onde o NE se reunia diariamente, sendo necessário esclarecer as dúvidas existentes junto do orientador e partilhar ideias/conhecimentos entre todos.

Uma das principais dificuldades foi a definição de matérias prioritárias para a turma e a sua distribuição ao longo do ano letivo, mas após conversa com o orientador compreendi que uma matéria seria ou não prioritária se os alunos apresentassem

maiores discrepâncias entre aquilo que é a realidade e a exigência programática no PNEF. Ou seja, através das tabelas de registo da AI especifiquei o que os alunos atingiam em cada matéria e agrupei-os por grupos de nível, formando grupos homogéneos. As matérias que tinham os diagnósticos mais afastados do nível indicado no PNEF foram consideradas como prioritárias. Considero que, através da AI, essas matérias foram bem identificadas e que consegui planejar todas as etapas com uma grande incidência sobre as prioritárias.

Como refere Jacinto et al. (2001, p. 30), “o esboço do Plano Anual de Turma deverá considerar a organização geral do ano lectivo em Etapas (...) que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem”. Perante esta afirmação e de acordo com Rosado (2003), segui o modelo de planificação por etapas, onde defini inicialmente um período de AI da maioria das matérias e defini posteriormente os objetivos anuais para trabalhar em cada uma das etapas, com aulas maioritariamente politemáticas e aprendizagens distribuídas temporalmente.

Numa fase inicial, foi difícil adequar os objetivos a cada grupo de nível. Por diversas vezes senti receio de ser demasiado ambicioso ou, pelo contrário, definir objetivos muito fáceis de alcançar por parte dos alunos, ou seja, definir um correto prognóstico inicial. Penso que esta foi uma das tarefas que despendeu mais tempo durante a construção do PAT e que, apesar das dificuldades, procurei adequar sempre os objetivos às reais necessidades de cada grupo de nível, sabendo que, a qualquer momento do processo, podiam, e deviam, existir alterações de acordo com a evolução dos alunos em relação ao planeado.

Também senti dificuldades em definir os objetivos a trabalhar ao longo do ano letivo nas matérias que não realizei uma AI como na Orientação, Dança e Ginástica Acrobática, apesar do GDEF ter definido que todos os alunos estariam num nível introdutório como já referi anteriormente. Outra das dificuldades, foi definir uma ordem hierárquica dos conteúdos a trabalhar em cada etapa ao longo do ano letivo, estipulando metas intermédias para constatar a progressão dos alunos e se necessário adaptar o planeamento em função das suas necessidades, respeitando o princípio da inclusão e igualdade de oportunidades de todos os alunos (Araújo, 2007). Esta dificuldade surgiu pelo facto de ainda não conhecer as reais capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, sendo necessário colmatar esta dificuldade no futuro.

O professor deve aferir as decisões tomadas para as grandes etapas do ano letivo, identificando as prioridades e a forma de organização da etapa seguinte (segunda), sem nunca esquecer os objetivos estabelecidos para o ano (Jacinto et. al,

2001). Esta situação tornou-se muito interessante e desafiante, onde chegava a pensar em estratégias ou soluções para esse problema ao longo de todo o dia e até mesmo em momentos que devia estar focado noutras tarefas do meu dia-a-dia. Para ultrapassar essas dificuldades e apresentar algumas das minhas ideias, procurei discutir sempre que possível com os meus colegas e orientadores.

3.1.4 Segunda Etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento

De seguida, foi necessário elaborar o plano de segunda etapa (Anexo 13), recorrendo necessariamente ao PAT e ainda ao balanço da primeira etapa (Anexo 14), de forma a garantir uma coerência entre os documentos e o planeamento. Esta segunda etapa teve como primeiro objetivo a consolidação dos níveis identificados na AI nos diferentes grupos da turma, de forma a orientar e sistematizar a etapa de desenvolvimento e aprendizagem.

A segunda etapa começou após a AI e durou até o final do 1º período, englobando duas UE. Na primeira UE, procurei dar especial atenção aos alunos, do grupo de nível mais inferior, que se encontravam num nível mais baixo do introdutório, para perceber as suas dificuldades e adotar estratégias e progressões para que atingissem o nível Introdutório o mais rápido possível. Já na segunda UE procurei preocupar-me com toda a turma, procurando garantir um processo de ensino-aprendizagem de qualidade para todos os alunos, através da diferenciação do ensino.

Procurei que todas as decisões formassem uma unidade pedagógica coerente e refleti sobre as orientações enunciadas no PNEF e pelo GDEF sobre os objetivos para cada ano de escolaridade e confrontei esses dados com os da AI e, ao longo de todo o ano, com os da Avaliação Formativa (AF).

3.1.5 Unidades de Ensino

Terminado o plano de segunda etapa, foi necessário definir o trabalho a desenvolver a nível micro. Contudo, como na primeira etapa, continuei a planear aulas e não UE. Esta situação aconteceu devido à minha dificuldade em encontrar uma estratégia de organização e intervenção comum a um conjunto de aulas e à minha dependência de um planeamento mais pormenorizado.

Após reunião com o orientador, tive conhecimento que afinal a primeira UE da segunda etapa não devia ter sido planeada da forma como foi, em que não seria necessário realizar os planos de aulas (Anexo 16) e autoscopias (Anexo 17), mas sim os planos de cada UE, constituídos por um conjunto de aulas com objetivos e estrutura

organizativa idêntica (Jacinto et al., 2001), abordando várias matérias e realizando um balanço final de cada UE.

Tal como refere a estagiária Hipólito (2011, p. 27) “a transição da utilização de planos de aula (...) para planos de UE (...) foi um processo onde senti inúmeras dificuldades”. Este processo de transição de planos de aulas, onde definíamos em todas as aulas os vários objetivos e estratégias a utilizar, foi difícil e demorei algum tempo a assimilar a lógica inerente aos planos das UE. Considero que este erro foi importante no meu processo de formação, sendo necessário debater por diversas vezes com os colegas e o orientador, compreendendo a importância de realizar os planos de cada UE. Reconheço que após esta falha inicial, a passagem da construção dos planos de aula para os planos de UE, facilitou uma melhoria no planeamento, aplicando um processo de ensino-aprendizagem mais consistente e melhor articulado. Elaborei os planos das UE (Anexo 17) referindo os recursos materiais e temporais, as diferentes estratégias de ensino, os objetivos pedagógicos e operacionais e as estratégias de AF e AS a utilizar, bem como os Planos de Aula alternativos (Anexo 18), para quando as situações climatéricas fossem adversas.

Tive sempre em atenção o *roulement*, procurando que as sessões tivessem a mesma estrutura nos mesmos espaços, com o objetivo de reduzir o tempo de instrução e aumentar o tempo de prática dos alunos. Durante o planeamento tive a preocupação de manter as rotinas de trabalho ao longo de cada unidade, colmatando a dificuldade inicial ao nível da gestão do tempo dos exercícios e rotações, por forma a potenciar ao máximo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nos planos das UE, nos esquemas das aulas, identifiquei sempre os estilos de ensino a utilizar e tive muita atenção à diferenciação do ensino, tendo em conta o nível atual dos alunos e as suas potencialidades de aprendizagem. Defini ainda, estratégias para que todos os alunos se encontrassem empenhados para superar as suas dificuldades e tivessem vontade de participar ativamente no seu processo de formação, aspeto que tive sempre em consideração e que foi realizado com êxito, não devendo ser esquecido no futuro.

Procurei assegurar a correção didática da seleção e estruturação dos conteúdos e das atividades de aprendizagem, seguindo na íntegra o PAT e os planos das etapas. No final de cada UE realizei um balanço final, refletindo a todos os níveis, sobretudo nas competências que os alunos tinham consolidado ou não. Ao longo das aulas procurei planear, sempre que possível, progressões de aprendizagem e variantes de facilidade e dificuldade para ambos os grupos de nível.

Penso que os planos de cada UE foram cada vez mais rigorosos e adequados, com o decorrer do ano letivo, consegui adaptar as situações de ensino-aprendizagem às necessidades específicas dos alunos, garantindo a diferenciação do ensino e o desenvolvimento das suas capacidades. Como refletido nos balanços das etapas, os alunos melhoraram as suas competências e foi possível avançar com os conteúdos do programa.

Em todas as matérias foram utilizadas diferentes situações de ensino-aprendizagem para os diferentes grupos de nível, tendo por base os dados retirados da AF durante as aulas. Foram também criadas folhas de apoio com as tarefas que os alunos deviam desenvolver e com os objetivos específicos a trabalhar e alcançar.

3.1.6 Terceira Etapa – Desenvolvimento e Aplicação

Na terceira etapa, não existiram diferenças significativas ao nível do planeamento (Anexo 19). As aulas continuaram a ser planeadas em UE, com blocos de aulas idênticas, assegurando a coerência de todo o planeamento desta etapa com as etapas anteriores, tornando o processo de planeamento mais rápido e organizado.

Neste sentido, durante o planeamento tive a preocupação de manter as rotinas de trabalho ao longo de cada unidade, de forma a potenciar ao máximo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tal como aprendi ao longo de toda a minha Formação Inicial. Como as aulas mantinham a mesma estrutura em cada UE nos diferentes espaços definidos no *roulement*, os tempos de instrução e organização foram sempre diminuindo ao longo das aulas, porque os alunos já sabiam o que tinham de fazer nas aulas que eram realizadas nos mesmos espaços.

Esta etapa apesar de ser maior que a anterior, foi constituída apenas por duas UE devido à interrupção letiva do carnaval e às duas competições do torneio do “Super Turma”, uma em fevereiro e a outra em março no final do período. Durante o planeamento desta etapa tive em consideração as competições, mas não planeei as UE e aulas em função das mesmas. Procurei lecionar todas as matérias que fazem parte do currículo para o 11º ano de escolaridade em cada UE, e desta forma, os alunos trabalharam antes das competições algumas competências que seriam úteis para os torneios.

Durante esta etapa, considero que foi demasiado ambicioso relativamente à quantidade de competências a desenvolver em cada aula. Devido a esse fator as aulas foram constituídas por três ou mais matérias, o que não permitiu por vezes a assimilação de algumas competências por parte dos alunos. Os alunos acabavam por estar muito

tempo em prática e sempre motivados, mas estavam pouco tempo em cada estação e tinham pouco tempo para trabalhar os conteúdos planeados. Perante esta situação, reconheço que a tive em consideração no planeamento da etapa seguinte, definindo um número mais reduzido de competências a trabalhar por aula.

Ao nível da ApF os resultados obtidos durante o 1º período serviram como indicadores do trabalho a desenvolver nesta etapa. Desta forma, o trabalho da força superior, resistência aeróbica e da flexibilidade foram definidos como prioritários, sendo necessário informar os alunos das suas dificuldades e do que deveriam realizar para melhorar. Durante as aulas criei uma ficha individual do aluno, onde eram apresentados os seus resultados nos testes do *fitnessgram* na etapa anterior e os aspetos que deviam melhorar para obter uma melhor classificação final.

A ApF foi trabalhada no aquecimento, utilizando faixas de músicas, e no decorrer das aulas, nos vários exercícios e jogos realizados. Nas partes principais das aulas existiram também estações de ApF focadas no trabalho da força superior. A flexibilidade foi predominantemente desenvolvida na parte final das aulas, no retorno à calma. Estas estratégias surtiram algum efeito, mas a força superior e a flexibilidade, continuaram com resultados aquém do esperado e continuaram a ser as minhas prioridades de trabalho. Reconheço que o trabalho a realizar nas aulas é insuficiente para que os alunos melhorem estas capacidades e assim foi fundamental continuar a ensinar a forma correta de o realizar e a importância do desenvolvimento desse trabalho extra aula.

3.1.7 Quarta Etapa – Aprendizagem, Desenvolvimento, Consolidação e Revisão

Esta etapa foi planeada e definida inicialmente no PAT como uma etapa de “consolidação e revisão”. Porém, ao longo do ano e perante algumas reflexões sobre o planeamento comecei a observar que o 3º período seria mais extenso do que em anos anteriores, sendo necessário trabalhar mais competências com os alunos, sobretudo com os mais atrasados, antes de consolidar e rever as dificuldades de toda a turma.

Desta forma, decidi que esta etapa seria constituída por duas partes distintas, denominando-se de “desenvolvimento, aplicação, consolidação e revisão”. Numa primeira parte foram desenvolvidos e aplicados novos conhecimentos nas diversas matérias, de forma a continuar ou concluir os níveis dos alunos. Na segunda parte foi necessário consolidar e rever os conteúdos em que os alunos apresentaram mais dificuldades ao longo do ano letivo (Anexo 20). Através desta reflexão, considero que “aprendi a refletir”, em que esta foi uma linha que me orientou durante esta Indução Profissional e que devo seguir ao longo da minha formação como professor (Crum, 2000).



No meu ponto de vista, considero que à medida que o ano letivo decorria, o planeamento tornou-se cada vez mais simples de construir e aplicar, tal como refere o estagiário Antunes (2011), que verificou uma evolução positiva no planeamento. Na elaboração deste último plano de etapa, não senti tantas dificuldades como nos primeiros. Apenas era necessário realizar algumas adaptações de acordo com os balanços das etapas anteriores e adaptar o planeamento anual ao real desenvolvimento dos alunos, garantindo coerência em todas as decisões.

Neste sentido, considero que o meu planeamento respeitou sempre o definido inicialmente no PAT, salvo algumas adaptações referidas nos balanços das etapas anteriores, ao nível da constituição dos grupos de nível e até das competências a trabalhar com cada um dos grupos.

Relativamente à ApF nesta etapa, tinha como objetivo que os alunos se mantivessem, atingissem ou estivessem próximos dos valores da ZSAF prevista no *Fitnessgram*. Este objetivo foi cumprido em todos os testes, onde apenas três alunos estão fora da ZSAF em todos os testes aplicados.

3.2 Avaliação

Segundo Perrenoud (1992), é a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. Por sua vez, Onofre (1996, p. 55), refere que “a Avaliação Pedagógica deve ser entendida como um processo geral de recolha de informação e desenvolvimento de juízos de valor sobre a diversidade dos factores que condicionam a educação das crianças e jovens”. Corroborando com esta ideia Peralta (2002), afirma que a avaliação é a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões. Estanqueiro (2010), afirma que os professores não ensinam para avaliar mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. O autor refere ainda que a avaliação deve ser entendida como um meio e não um fim em si própria, o que não devo esquecer na minha intervenção futura, de forma a perceber, identificar e construir novas aprendizagens.

De acordo com Teixeira (2007), a avaliação é uma das áreas onde os estagiários, no seu processo de formação, sentem mais dificuldades. Admito que desde o início do ano letivo senti que o processo avaliativo é muito difícil, mas ao longo das etapas, considero que consegui garantir um processo avaliativo correto e dotado de validade, seguindo sempre os critérios estipulados pelo GDEF, chegando mesmo a ser inovador relativamente às estratégias de AF durante as aulas.

Reconheço que o GDEF possui bons instrumentos, para que todos os professores possam realizar um processo avaliativo semelhante, mas aponto como aspeto negativo o facto do mesmo não acontecer. A meu ver, também devia existir uma troca de informações sobre as avaliações das turmas entre todos os professores, sobretudo de um ano letivo para outro. Assim, cada professor não teria de começar do “zero”, quando podia possuir alguns conhecimentos importantes, sobre a turma e os alunos, facultados pelo professor titular da turma no ano letivo anterior, tornando-se, no meu ponto de vista, numa falha e num aspeto que o GDEF devia rever e alterar.

Segundo Carvalho (1994), as informações recolhidas na AI dos alunos e na AF, ao longo do ano permitem que seja possível estabelecer concretamente essas prioridades/objetivos e ajustar sistematicamente as atividades de desenvolvimento aos alunos.

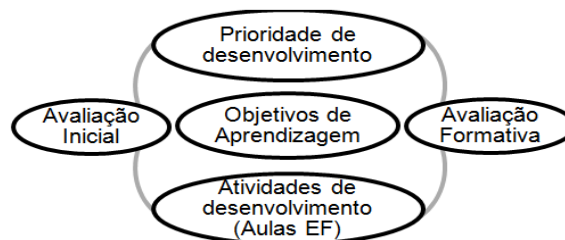


Figura 4 - Avaliação (Carvalho,1994)

3.2.1 Avaliação Formativa

Para Harlen (2006), a AF tem como finalidade assegurar a qualidade e a melhoria da aprendizagem, utilizando os resultados como guia para a tomada de decisão, focando-se nos objetivos da aprendizagem. A AF assume duas funções, a de orientar e a de regular o ensino permitindo os necessários reajustes sistemáticos ao planeamento (Araújo, 2007), sendo necessário não esquecer no futuro estas utilidades da AF.

Logo após a AI, na segunda etapa, comecei a desenvolver a AF (*Figura 5*) que teve uma presença constante nas minhas aulas ao longo de todo o ano letivo. Procurei que todos os alunos tivessem conhecimento do seu nível, servindo de suporte para que todas as decisões ao nível do planeamento formassem entre si uma unidade coerente. Desta forma, considero que consegui assegurar uma congruência entre os objetivos do PAT, dos planos das etapas e das UE, tal como refere Carvalho (1994), ao afirmar que a AF é um processo que permite recolher as informações necessárias à orientação, regulação e controlo da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Ao longo do ano procurei definir sempre uma ou duas competências por sessão, relacionadas com o objetivo da aula, de forma a avaliar os alunos nessas mesmas competências com 0, 1 ou 2 (0 não domina a competência, 1 domina em parte, 2 domina a competência), informando-os dessa avaliação e permitindo que todos as pudessem

demonstrar. Desta forma, verifiquei uma motivação acrescida para as tarefas por parte dos alunos, ao saberem que estavam a ser avaliados.

Essa recolha de informação tornou-se por vezes muito difícil, devido ao elevado número de alunos e à necessidade de acompanhar a prática de todos, procurando controlar toda a turma, e transmitir FB sistemático, regular e contínuo.

Segundo Jacinto et al. (2001), a avaliação contínua permite a regulação do grau de exigência das situações e dos grupos na turma, adequando-os sistematicamente aos progressos e dificuldades dos alunos. Neste sentido, no final das aulas foi necessário preencher ou alterar as grelhas de AF do GDEF (que também são utilizadas na AS), sobre as competências adquiridas pelos alunos. Aprecio estas grelhas de AF (*Figura 6*) como uma ferramenta valiosa para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, porque os mesmos têm conhecimento das competências a trabalhar e sabem o que podem aprender. Estas folhas, quando são preenchidas nas aulas, fazem com que os alunos tenham de estar mais atentos durante a instrução inicial para compreender todas as componentes críticas dos gestos técnicos abordados na aula.

Ao longo do ano o NE criou e utilizou fichas com as competências de cada matéria a lecionar, que ilustravam as componentes críticas dos vários gestos técnicos das diversas matérias (Anexo 21). Numa fase inicial, as fichas foram levadas para as aulas, para que todos os alunos tivessem conhecimento e contacto com as mesmas. Posteriormente, essas fichas foram adaptadas para “*check-lists*” (*Figura 7*) para que os alunos que não realizavam a prática pudessem preencher avaliando os colegas e ir relembrando os mesmos sobre as componentes críticas dos gestos técnicos abordados e que eram explicadas na instrução inicial da aula. Considero que no futuro, devo continuar a utilizar estas estratégias porque revelaram-se essenciais para os alunos.

Com recurso a estas folhas, os alunos realizaram uma heteroavaliação dos colegas em prática, analisando os seus erros e avaliando as suas execuções. Esta estratégia permitiu que os alunos discutissem os critérios de êxito e as componentes críticas de cada matéria, realizando uma reflexão e comparação entre os colegas e o seu próprio desempenho, que os ajuda a formar a “ideia motora” desejável e necessária a uma correta aprendizagem (Carvalho, 1994).

A mesma autora também refere que desta forma o aluno consegue comprometer-se com o processo de ensino-aprendizagem, participa em compromissos pedagógicos com colegas e professor, desenvolvendo atitudes e valores como o espírito crítico e entreajuda. Ao longo de todo o ano letivo verifiquei que com esta estratégia os alunos

ficavam mais motivados na prática. De salientar, que estes registos, dos próprios alunos, não foram tidos em conta no processo formativo e sumativo, que realizava dos alunos.

Como refere Biggs (1998) citado por Fernandes (2006), só é possível afirmar que uma avaliação é realmente formativa se os alunos, através dela, se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende que consigam alcançar. Desta forma, procurei durante as aulas mostrar as grelhas de AF aos alunos explicando o que cada um deveria realizar para melhorar, o que vai ao encontro do que refere Jacinto et al. (2001, p. 27), “o professor deverá explicitar os objetivos aos seus alunos (...) pois é imprescindível que os alunos conheçam aquilo que se espera deles, os objetivos que perseguem, bem como a distância que se encontram da sua concretização”. Ao longo das aulas considero que os alunos conseguiram acompanhar e ter consciência do seu nível de desempenho, bem como do que deviam fazer para atingir os objetivos pretendidos.

Na matéria de ginástica utilizei folhas de apoio (Anexo 22), com as competências que cada grupo de nível devia trabalhar, para que fosse possível utilizar o estilo de ensino por tarefa, garantindo uma grande diferenciação no ensino. Por diversas vezes utilizei também o questionamento com os alunos, levando-os a refletir sobre as suas execuções.

Foram também criadas folhas de autoavaliação (*Figura 8*), sobretudo na matéria de ginástica, por forma a verificar se os alunos tinham realmente conhecimento das suas capacidades e dificuldades. Carvalho (1994, p. 147) defende que na autoavaliação “o aluno toma consciência das suas limitações e possibilidades, sabe concretamente o que se espera dele, conhece os objetivos e os critérios de êxito das tarefas que realiza” e desta forma, no final de cada período, apliquei uma folha de autoavaliação (Anexo 23) de todas as matérias. Esta folha foi distribuída na última aula por todos os alunos de forma a tornar o processo avaliativo mais claro, promovendo a reflexão acerca do cumprimento ou não dos objetivos definidos.

Turma AV1					
Nome do Aluno	Conhece as regras	Desmarca-se	Escolhe quando passar, lançar, driblar	Atitude defensiva	Desmarca-se e corta para o cesto
Ana Mendes	1	1	2	1	1
Cátia Santos	1	2	1	2	1
Débora Pinheiro	2	2	2	2	1
Diogo Almeida	1	2	2	2	1
Diogo Martins	1	1	2	1	1
Domingas Bartolomeu	2	3	2	2	1
Elena Salin	2	2	2	2	1
Jean Santos	1	2	2	1	1
Jéssica Almeida	2	2	3	2	1
Melissa Almeida	1	1	2	1	1
Raquel Gomes	1	1	2	1	1
Ricardo Aranda	1	1	2	1	1
Soraia Carvalho	1	2	2	1	1
Teimo Martins	1	1	1	1	1

Figura 5 - Exemplo de folha de AF inicial

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	André	Aureo	Barbara	Catrina	Diana	D. Barreto	D. Correia	Edvaldo	Edmaria	Hugo	J. Moreira	João	Rui	Simão	Senyk
Desmarca-se **	2	2	1	2	0	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2
Atitude defensiva gg/ equipa perde bola **	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2
Recepção e controlo de bola	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1
Passo	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2
Regras: início, renício, golo, canto, fora	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2
ALCANÇADO	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
ALTA	2	2	2	2	0	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2
Enquadra-se ofensivamente	1	2	0	1	0	1	0	2	1	1	0	1	2	2	1
Escolhe quando passar, rematar, driblar	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2
Marca adversário	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2
Enquadra-se ***	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2
Passa a desmarcado ***	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2
Remate	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2
Condução	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1
Regras: faltas, repor bola	2	2	1	2	0	1	1	2	1	2	1	1	2	2	2
ALCANÇADO	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Figura 6 - Grelha avaliação GDEF

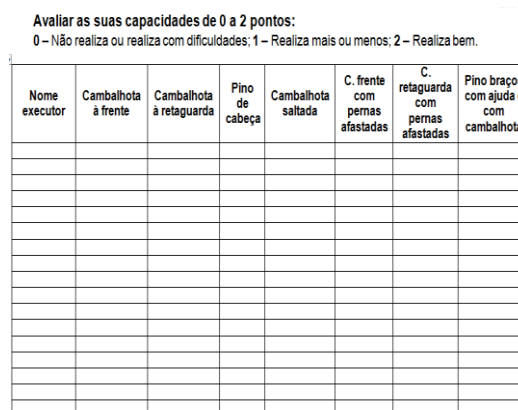


Figura 8 - Folha de autoavaliação

Segundo Harlen (2006), a AS, visa proporcionar um juízo de valor sobre o objeto avaliado, utilizando os resultados para determinar o sucesso ou o insucesso e promover a compreensão sobre o fenômeno avaliado, ocorrendo depois do processo estar concluído. A AS consiste no balanço do que o aluno aprendeu, num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do aluno (Lemos et al., 1993 citado por Araújo, 2002). Assim, a minha estratégia no futuro será realizar um processo de AS conforme indicam os autores.

Para a AS no presente ano letivo foram utilizados os critérios de classificação previstos pelo GDEF (Anexo 24), para as atividades físicas desportivas (55%), aptidão física (25%), para os conhecimentos (10%) e atitudes dos alunos nas aulas (10%) de ambas as turmas AV1 e SE1. No PNEF não está contemplada uma área de atitudes, mas a direção da escola considera que a mesma é essencial, devido, ao não cumprimento pelos alunos das normas básicas como a pontualidade, assiduidade e respeito pelo professor, colegas e espaço, existindo este parâmetro de avaliação para todas as disciplinas. O objetivo de avaliar esta área isoladamente é para responsabilizar os alunos numa área que se torna essencial ao bom funcionamento das aulas. Por oposição a autora Araújo (2007, p. 124), refere que essas “atitudes são avaliadas dentro de cada matéria, ou seja, de uma forma integrada”, tornando-se desnecessária e redundante a sua contribuição autónoma para os critérios de classificação final.

No caso específico da turma que lecionei durante o presente ano letivo, considero que este parâmetro de avaliação foi uma mais-valia, pois permitiu-me diferenciar os alunos mais empenhados, os com melhor comportamento, e os alunos mais pontuais e assíduos, atribuindo classificações distintas a ambos. Neste sentido, construí uma folha

de registo (Anexo 25), com todas as informações referentes a estes parâmetros. Esta folha tornou-se num instrumento muito útil, sendo essencial para controlar os atrasos, o interesse e empenho, bem como o comportamento e respeito pelas regras das aulas, em que os alunos ficavam mais apreensivos ao verificar que registava diariamente todas as ocorrências.

As atividades físicas e desportivas foram avaliadas com base nas grelhas de registo criadas pelo GDEF. A ApF foi avaliada com base nos testes selecionados pelo grupo, segundo a bateria de testes do *Fitnessgram*, nomeadamente o vaivém, o teste da força superior, da força abdominal e da flexibilidade (senta e alcança). No que diz respeito a esta avaliação a mesma difere das indicações do PNEF, em que no mesmo apenas é referido que é fundamental, os alunos atingirem os valores da ZSAF, enquanto na EBSGB o GDEF atribui um determinado valor a cada marca alcançada nos testes aplicados. O grupo utiliza uma folha de excel que permite atribuir uma classificação positiva ao aluno, sempre que este atinge a marca da ZSAF.

Estou em crer que, esta diferenciação, que o GDEF realiza para atribuir uma melhor classificação a um aluno que está mais longe dessa marca do que um que se encontra perto da mesma, é uma mais-valia porque permite dar mérito ao trabalho individual de cada um dos alunos e ajuda a mantê-los motivados para o trabalho específico de ApF durante as aulas.

Ao longo do ano, procurei que os alunos se mantivessem, atingissem ou estivessem próximos dos valores da ZSAF prevista no *Fitnessgram*. Na minha opinião, esse objetivo foi cumprido com a maioria dos alunos em todos os testes. O gráfico seguinte mostra que o número de alunos fora da ZSAF foi diminuindo ao longo dos períodos.

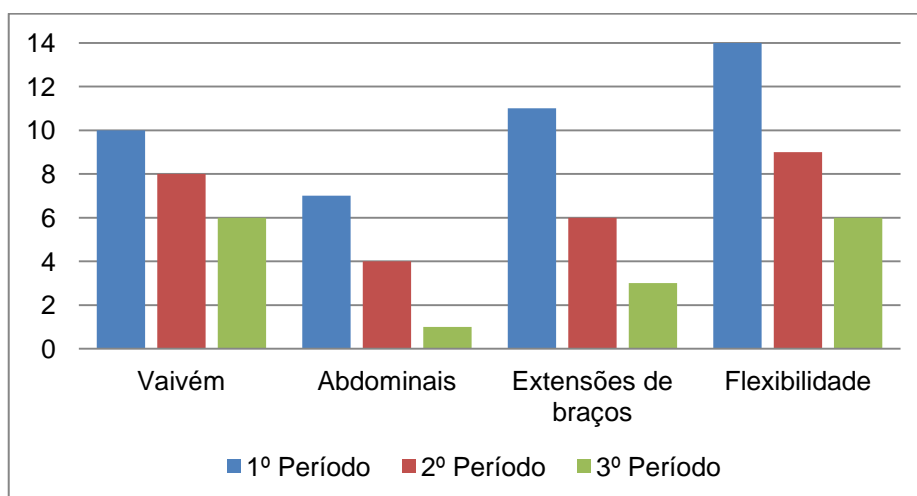


Gráfico 1 - Dados Fitnessgram

Como é possível verificar no gráfico seguinte, apenas no vaivém existiu uma diminuição na média de percursos dos alunos do 1º para o 2º período, e que essa situação se inverteu no 3º período. Nos restantes dois testes, das extensões de braços e do senta e alcança os alunos conseguiram melhorar significativamente ao longo de todo o ano letivo, o que pode ser justificado pelo constante trabalho de ApF ao longo das aulas. Por fim, coloquei as médias dos seus pesos e as percentagens de massa gorda porque as mesmas diminuíram ao longo do ano letivo.

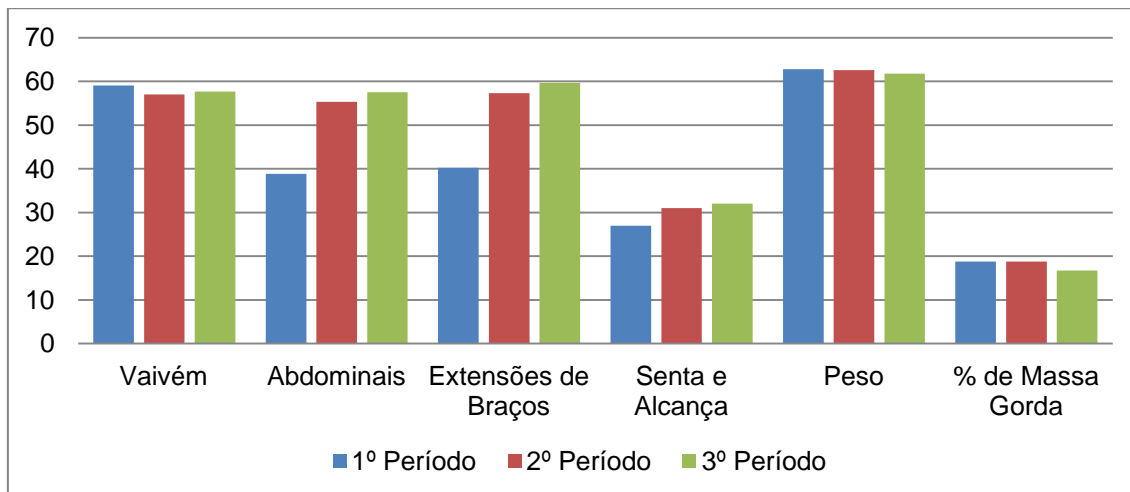


Gráfico 2 – Evolução ao longo do ano letivo

Ao nível dos conhecimentos, esta foi a área onde senti mais dificuldades e estava menos preparado para intervir no início do estágio, devido à menor preparação para esta área na Formação Inicial. A estratégia aplicada pelo GDEF para a área dos conhecimentos foi alvo de muitas discussões e reflexões, porque o próprio GDEF assume que a mesma apresenta pontos fortes e fracos. A opção do grupo passa por não lecionar aulas teóricas e dedicar o tempo das aulas para trabalhar as capacidades físicas dos alunos, porque consideram predominante que estes sejam ativos e pratiquem AtF.

Contudo, reconhecem que os alunos têm de adquirir algum conhecimento e desta forma optam por entregar fichas informativas aos alunos sobre os conteúdos a abordar em cada ano de escolaridade. Posteriormente, os alunos são avaliados com base num teste escrito, que é sempre o mesmo ao longo dos três períodos. O primeiro teste deve ser realizado individualmente com consulta, o segundo a pares (constituindo-se ambos como dois momentos formativos) e por fim o teste é realizado novamente de forma individual mas sem recurso a qualquer tipo de consulta.

Segundo Jacinto et al. (2001), a aprendizagem dos conhecimentos no ensino secundário deve ser relativa à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio dos quais se realizam as AtF, o que na minha opinião



acaba por não ser respeitado na íntegra com esta estratégia do GDEF. No caso específico dos conhecimentos para o 11º ano, considero que os mesmos são escassos e não respeitam o definido no PNEF, pois apenas são abordados os princípios do treino, a organização do sistema desportivo e a violência no desporto. Por sua vez, o PNEF indica que para além dos alunos reconhecerem o desporto como fenómeno social de grande importância e de analisarem criticamente, aspetos gerais da ética na participação nas AtF desportivas, devem compreender o seu papel para a evolução do Homem e da Sociedade, reconhecendo a sua importância no domínio da Educação, do Trabalho e do Lazer, o que não se verifica nas fichas formativas.

Reconheço que consegui adotar esta estratégia do GDEF corretamente e que ao longo do ano os alunos melhoraram as suas notas nesta área. Porém, consegui constatar que essa melhoria não foi só devido a um maior estudo ou compreensão dos conteúdos apresentados nas fichas informativas, mas sim pelo processo de memorizar as oito questões do teste, porque o mesmo foi sempre igual. No momento que antecedia a hora do teste, os alunos faziam-se acompanhar do teste que foi realizado e corrigido no 2º período, tentando replicar o que tinham de responder em cada questão, aspeto que considero como negativo, uma vez que a ideia não é decorar os conteúdos mas sim aprendê-los e conseguir aplicá-los noutros contextos. Neste sentido, considero que o GDEF tem de refletir para encontrar novas estratégias, com o objetivo de solucionar as lacunas desta área.

Na minha opinião procurei manter sempre um processo integrado e coerente de avaliação, procurando garantir que formavam entre si um todo coerente, sendo explicitamente documentado nos planos e balanços das etapas e UE.

Ao nível da AF considero que a recolha constante de informação, permitiu-me verificar a evolução dos alunos de todos os grupos de nível ao longo de todos os períodos, realizando uma reflexão pertinente sobre as etapas seguintes. Com o decorrer do ano letivo, o conhecimento da turma e dos alunos permitiu que melhorasse significativamente ao nível da observação e análise das necessidades de cada um dos alunos e desta forma decidir se o aluno tinha alcançado ou conseguiria atingir determinadas competências.

Reconheço que o facto de ter melhorado na avaliação fez com que melhorasse todo o meu planeamento, o que pode ser justificado pelo que é afirmado pelo autor Zabalza (2000), quando afirma que a avaliação das necessidades dos alunos, permite que o professor consiga centrar a atenção nos problemas mais salientes, facilitando o planeamento e tornando mais eficaz a utilização de recursos.

Uma das dificuldades iniciais foi o diagnóstico e prognóstico dos alunos em todas as matérias e decidir quando um aluno cumpria ou não os critérios e o nível que os alunos iam atingir no final do ano (a sua progressão nas matérias). Esta dificuldade foi ultrapassada com a observação das aulas dos colegas do NE e debate com o OE sobre o nível dos alunos. Também foi ultrapassada através do recurso à filmagem dos alunos a realizar diferentes matérias, com o objetivo de verificar se cumpriam ou não os critérios e porque ao longo das aulas existiu a necessidade de aferir os diagnósticos e prognósticos dos alunos, através dos dados recolhidos pela AF, como referi anteriormente.

Em ambos os períodos letivos informei também as diretoras de turma, os restantes professores do CT e os EE que compareciam nas reuniões das entregas de notas as capacidades e dificuldades de cada um dos alunos, referindo as suas atitudes e o que deviam aperfeiçoar para melhorar a sua classificação final na disciplina, com o objetivo de tornar o processo avaliativo mais claro e informado por todos os intervenientes. Segundo Araújo (2007), é fundamental que todos compreendam os critérios de avaliação, as competências a desenvolver em cada matéria e os objetivos da área da ApF e dos conhecimentos.

Ao longo de todo o ano letivo indiquei os objetivos de cada grupo de nível nas diferentes matérias de forma verbal ou escrita. No final de cada um dos períodos realizei também com os alunos uma heteroavaliação, mostrando-lhes as suas classificações em cada uma das áreas e referindo o que deviam melhorar para aumentar as notas.

Nos balanços das UE e até mesmo das etapas refiro por vezes que o processo de AS foi mais fácil de concretizar que o de AF, porque procurei garantir sempre, um processo de avaliação contínuo e consistente, de maneira a garantir validade e fiabilidade às avaliações finais dos alunos. Neste sentido, as AS finais foram fáceis de executar através das folhas de registo utilizadas pelo GDEF. Por fim, gostaria apenas de destacar que ao longo dos três períodos letivos as médias das notas dos alunos foram evoluindo positivamente.

3.3 Condução do Ensino

Segundo Aranha (2004, p. 2), “a definição de objetivos está na base da acção educativa, ou seja, de toda a actividade pedagógica”. O autor refere ainda que sem eles não é possível avaliar, corrigir, orientar nem controlar todo o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, considero que a condução do ensino, está associada à qualidade do processo de planeamento e de avaliação, aspeto que devo ter em consideração na minha futura intervenção como docente.

Após algumas dificuldades iniciais, foi necessário corrigir aspetos de aula para aula. Penso que consegui melhorar, através da experiência acumulada da leção das aulas com a minha turma, do auxílio dos orientadores e de todo o NE, sendo fundamental para que pudesse refletir sobre os meus erros e capacidades. Reconheço que esta foi a melhor experiência ao longo de todo o estágio, onde estive em prática e em contacto com os alunos.

3.3.1 Estilos de Ensino

Segundo Rosado (2003, p. 32), “os estilos de ensino representam o modo particular como cada professor interpreta e concretiza o ensino”. A seleção dos estilos de ensino a utilizar tornou-se inicialmente uma incógnita, mas reconheço que ao longo do ano letivo e através de um estudo autónomo sobre os mesmos, consegui identificar as potencialidades de cada um, tendo em conta as características da minha turma.

Durante o primeiro período, os estilos de ensino utilizados foram essencialmente convergentes – comando e tarefa. Esta situação aconteceu devido à necessidade de tomar um maior número de decisões ao nível da organização, da relação pedagógica, procurando transmitir aos alunos um conjunto de conteúdos concretos, como regras, factos e habilidades específicas (Mosston & Ashworth, 2007).

Inicialmente, senti algumas dificuldades a este nível porque não tinha qualquer experiência de ensino a alunos do secundário. Apesar de serem do 11º ano de escolaridade não se conheciam entre si e, neste sentido, utilizei sobretudo o estilo de ensino por comando durante toda a AI porque este estilo de ensino é caracterizado pelo constante domínio do professor sobre os alunos, com a sessão a ser organizada de forma massiva.

Após a AI foram criados grupos de nível e então passei a utilizar mais o estilo de ensino por tarefa. Esta estratégia pareceu-me a mais adequada, devido à autonomia demonstrada pela maioria dos alunos, e pela heterogeneidade da turma, já que este estilo de ensino permite a diferenciação dos conteúdos, respeitando os ritmos de aprendizagem dos diferentes alunos (Rosado, 2011).

Nas partes iniciais e finais das aulas continuei a utilizar o estilo de ensino por comando, para controlar melhor a turma. Aqui, tive a preocupação de planear algumas dinâmicas de grupo, para que os alunos pudessem conhecer-se melhor e interagir com outros elementos sem ser os da sua turma. Estas dinâmicas foram sempre bem aceites pelos alunos, promovendo sempre a colaboração, diversão e momentos muito alegres. Numa fase inicial essas dinâmicas tiveram o objetivo de “quebrar o gelo” entre os alunos,

que não se conheciam, e promover a comunicação e entreajuda entre eles. Posteriormente, tinham o objetivo de promover a coesão do grupo (tornando as duas turmas numa só) e a cooperação entre todos os alunos.

Na matéria de dança foi sempre utilizado o estilo de ensino por comando e utilizei o estilo de ensino recíproco na matéria de ginástica, como formas de complemento ao estilo de ensino por tarefa. Assim, os alunos ajudavam-se entre si com recurso a fichas de apoio, promovendo a cooperação entre eles e um maior domínio das componentes críticas e ajudas de cada elemento gímico abordado nesta matéria. Esta estratégia correu bem porque os alunos estavam a par da AF e estavam empenhados em colmatar as suas dificuldades.

Na segunda etapa o estilo de ensino por tarefa foi mais frequente, porque permitia uma maior autonomia dos alunos e fez com que conseguisse concentrar a minha atenção sobre as aprendizagens de toda a turma. Ao longo do ano consegui perceber que por vezes na mesma aula pode ser necessário utilizar dois estilos de ensino em simultâneo, de acordo com as necessidades de cada grupo ou de cada situação.

Desta forma, o grupo superior em algumas aulas e determinadas matérias teve um estilo de ensino por descoberta guiada, enquanto utilizei nos restantes grupos o estilo de ensino por tarefa. Utilizei também, em algumas aulas, o estilo de ensino por descoberta guiada com toda a turma, procurando que os alunos compreendessem as competências a trabalhar e o porquê das mesmas, promovendo um questionamento guiado aos três grupos de nível, no sentido de garantir que os alunos tinham assimilado e compreendido o solicitado.

Ao longo do ano considero que consegui uma mudança gradual do estilo de ensino por comando até o programa individual, ou seja, a minha participação na aula diminuiu, conferindo uma independência/autonomia cada vez maior aos alunos, como pretendido inicialmente no PAT.

3.3.2 Estratégias para colmatar as dificuldades de leçãoção

Numa fase inicial, senti dificuldades na leçãoção das matérias dos desportos gímnicos e nas atividades rítmicas e expressivas, porque possuía pouca formação nas mesmas, o que não facilitou a seleção de exercícios que permitissem o alcance dos objetivos definidos. Desta forma, recorri a professores do GDEF, pedi auxílio a colegas que dominam essas matérias e realizei estudos autónomos sobre elas, para que conseguisse esclarecer algumas dúvidas existentes.



Na matéria de ginástica decidi deslocar-me por diversas vezes ao ginásio num horário extra aulas para que pudesse treinar e relembrar as componentes críticas de cada elemento gímico a abordar nas sessões, o que considero uma estratégia eficaz e que me ajudou a melhorar.

Ao nível da matéria de dança reconheço que a ajuda do OE e de colegas da faculdade foi fundamental. Contudo saliento, como aspeto mais negativo, o facto de continuar a sentir-me pouco “à-vontade” e inseguro na lecionação desta matéria, aspeto que devo continuar a melhorar no futuro para colmatar uma das minhas lacunas de formação.

3.3.3 Organização das sessões

Relativamente às formas organizativas das sessões e aos procedimentos de gestão do processo de ensino-aprendizagem, decidi organizar grande parte das sessões em diferentes estações, devido à dimensão da turma, e por se caracterizar por ser menos monótono que o ensino massivo, aumentando a motivação dos alunos para a prática.

Considero que esta estratégia foi a melhor, para que conseguisse dedicar mais atenção aos alunos e aumentar a transmissão de FB. Confirmando que ao longo do ano aproveitei da melhor maneira todo o espaço disponível, como foi referido pelo OE, conseguindo colocar sempre em prática o elevado número de alunos da turma, aumentando o seu tempo potencial de aprendizagem. O meu objetivo ao realizar aulas com vários postos de trabalho era o de aumentar o empenhamento motor dos alunos e consequentemente o tempo em prática, a responsabilização das suas ações e a entreaajuda entre eles. Para este formato de aula, foi necessário realizar uma instrução inicial bem clara, informando os alunos dos objetivos e foram sempre elaborados documentos de apoio para cada estação com ilustrações e os critérios de êxito.

Recorri ainda a aulas politemáticas, lecionando sempre mais de que uma matéria na aula, características de um ensino diferenciado e por etapas. Estou em crer, que estas aulas têm a vantagem de poder abordar, numa mesma aula, o mesmo conteúdo em matérias diferentes (exemplo desmarcação nos JDC). Através desta estratégia consegui com que os alunos estivessem sempre motivados na prática.

Segundo Jacinto et al. (2001), a atividade dos alunos deverá ser inclusiva e diferenciada, de acordo com as possibilidades e limitações de cada um. Durante todo o ano tive atenção a este pormenor e procurei evitar planejar exercícios monótonos. Outra das estratégias que procurei garantir em todas as aulas foi a de promover

constantemente a competição entre os alunos, de forma a garantir que estavam mais empenhados e motivados nas tarefas.

O autor Onofre (1995, p. 86) salienta que “o professor deverá procurar que os alunos automatizem as rotinas organizativas das sessões”. Esta tarefa foi realizada e considero que ao longo dos três períodos letivos foi possível verificar que as rotinas foram bem desenvolvidas e as transições entre os exercícios eram quase sempre realizadas de forma rápida.

De acordo com o mesmo autor, o professor deve combinar e utilizar sinais diferenciados e inovadores para cada uma das diferentes situações organizativas, referindo que “algumas experiências provaram já a eficácia destas medidas, inclusivamente com sinais unicamente gestuais” (p. 87). Considero que os alunos compreenderam rapidamente as minhas estratégias de controlo da turma e já sabiam que, após apitar uma vez iniciavam-se os exercícios e, quando apitava duas vezes, finalizavam-se. Se estivesse com a palma da mão aberta permaneciam no mesmo sítio, mas se fechasse a mão tinham de se deslocar rapidamente (5 segundos) para junto de mim e formar uma meia-lua.

Considero que a formação prévia dos grupos ao longo de todo o ano foi indispensável e que a estratégia de montagem/arrumação do material por parte dos alunos foi um aspeto muito positivo, em que desde o início do ano letivo, procurei criar hábitos de responsabilização dos alunos na organização das aulas (Onofre, 1995), fator que devo ponderar no futuro.

Na organização das sessões tive ainda em consideração os alunos que poderiam não realizar a prática, planeei que efetuavam sempre um relatório de aula, registando tudo o que acontecia na mesma, comentando os seus objetivos, os materiais utilizados, os exercícios e as suas finalidades. Esses alunos eram também utilizados como auxiliares de todo o processo de aula, distribuindo coletes, orientando jogos e registando os resultados das competições entre os colegas.

O aluno que estive de atestado durante todo o ano letivo, não realizou nenhuma aula prática e, durante as aulas, preencheu sempre as folhas de heteroavaliação dos colegas, coordenou por vezes algumas estações, procedeu a situações de arbitragem e foi importante na aplicação dos protocolos de testes do fitnessgram, controlando os colegas e registando as suas execuções. Por vezes o aluno demonstrou pouca autonomia nas atividades e chegava a distrair os colegas em prática, sendo necessária a minha intervenção. A avaliação deste aluno, foi executada perante os parâmetros de

avaliação do GDEF, para os alunos que não fazem aulas práticas (Anexo 26) e foi realizada sobre as tarefas que o aluno efetuava na aula e dos relatórios que elaborou sobre cada uma das rotações.

3.3.4 Tempos

No que diz respeito à gestão do tempo das sessões reconheço que senti inicialmente muitas dificuldades a esse nível. Um dos principais fatores foi os constantes atrasos dos alunos, sem conseguir garantir que todos os alunos estavam prontos a iniciar a aula após os cinco minutos de tolerância, apesar das diversas estratégias que utilizei ao longo do ano.

No início do ano letivo optei por recorrer ao registo desses atrasos à frente dos alunos, posteriormente, referia em voz alta o seu número de atrasos e verifiquei que alguns melhoraram a este nível mas outros não. Pela mesma razão, decidi que quem chegava atrasado tinha de permanecer no final da aula para arrumar todo o material, assim, alguns alunos tentaram chegar mais cedo para sair a horas, mas outros conseguiam sempre esquivar-se e não ficavam preocupados em chegar tarde, mesmo que tivessem que arrumar o material.

Desta forma, decidi ser mais inovador e planear partes diferentes do aquecimento para os alunos que continuavam a chegar atrasados, que realizavam a mobilização articular na bancada separados dos restantes colegas, sem muitos efeitos. Outra das estratégias foi decidir que os alunos que chegavam atrasados tinham de realizar algum trabalho de ApF (exemplo: extensões de braços, abdominais...) repetindo a frase a cada execução *“eu nunca mais chegarei atrasado”*, com mais impacto para uns alunos. Saliento, que esta estratégia apenas foi utilizada devido à boa relação existente entre professor-aluno e à maturidade dos alunos, pelo que não deve ser realizada noutro contexto.

Apenas o conjunto das várias estratégias utilizadas ao longo do ano foram eficazes, mas neste aspeto, aprendi uma lição formativa valiosa, onde percebi que por vezes torna-se necessário utilizar estratégias combinadas, em que a primeira estratégia utilizada, continuou a ser sempre utilizada à medida que implementava outras estratégias, sendo umas mais eficazes para uns alunos e outras para outros.

Outro dos fatores, esteve relacionado com algum tempo perdido nas instruções. Como estratégias recorri ao treino prévio das instruções para cada aula, de forma a ser breve e sucinto. Senti algumas dificuldades, pelo que foi necessário recorrer a algumas palavras-chave, para poder comunicar sempre a estrutura e os objetivos da sessão. Para

que os alunos compreendessem mais facilmente o pretendido, utilizei esquemas no quadro ou demonstrações dos exercícios e tarefas propostas, tal como refere o autor Onofre (1995, p. 82) “a utilização de informação visual é seguramente mais eficaz do que o tradicional hábito da informação verbal”.

Uma das dificuldades que senti ao longo do ano foi que os alunos nem sempre prestavam atenção à instrução, realizei-a com os alunos sentados à minha frente e virados para zonas onde não existiam, ou existiam menos, fatores de distração. Quando os alunos falavam entre si, utilizei a estratégia de variar o tom de voz para chamar algum aluno à atenção para a minha instrução, ou até mesmo ficar calado até que os alunos permanecessem em silêncio, tendo em atenção que esse é um fator que os professores devem ter em atenção na otimização da comunicação (Rosado & Mesquita, 2009) e que devo privilegiar na minha futura atividade profissional.

Outra estratégia foi utilizar o questionamento, para garantir a atenção de todos os alunos e verificar se entendiam a informação transmitida (Rosado, 1997). Complementando a afirmação anterior, Rosado (2011), afirma que após o período de informação, de apresentação dos exercícios, de uma demonstração, é muitas vezes necessário verificar o grau de compreensão da informação transmitida. Penso que estas estratégias foram uma mais-valia e que consegui melhorar aula após aula os momentos de instrução.

De acordo com Godinho et al. (2002), para que os alunos consigam reter mais facilmente a informação transmitida, o ideal é conjugar a instrução e a demonstração. Durante as demonstrações, foi fundamental referir os aspetos críticos, de maneira a que os objetivos estivessem claros para todos os alunos. Esta estratégia revelou-se fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pelo que devo continuar a utilizá-la na minha intervenção futura.

Outra das dificuldades foi com a diferente duração das rotações, em que o tempo da primeira era sempre superior às restantes e a terceira a mais reduzida de todas, apresentando pouco controlo dos horários de término das aulas. Neste sentido, foi necessário implementar algumas estratégias onde destaco a colocação dos tempos parciais e totais nos planos de aula.

No final das aulas, realizei sempre um balanço final, aspeto que devo continuar a ter atenção no futuro, de forma a respeitar o que defendem os autores Rosado & Mesquita (2009, p. 92), “o encerramento da sessão deve ser organizado em torno de

duas funções: uma função de revisão dos conteúdos lecionados e de uma função de motivação prospetiva”.

3.4 Feedback

Segundo Rosado & Mesquita (2009, p. 89) no FB, “não basta dizer aos alunos se a sua execução é ou não correta, é necessário especificar depois o que é considerado correcto ou incorrecto e o que fazer, de seguida, para melhorar”. Ao longo das aulas, tentei sempre avaliar o aluno numa fase inicial do seu desempenho, descrever o que realizou correta ou incorretamente e posteriormente prescrever como devia executar a tarefa de modo a corrigir os erros detetados.

De acordo com os autores Sarmento, Rosado, Rodrigues, Ferreira & Leça (1998), existem diversos tipos de FB, consoante o seu objetivo (avaliativo, prescritivo, descritivo, interrogativo), forma (auditivo, visual, quinestésico, misto), direção (aluno, grupo, classe) e afetividade dos mesmos (positivo, negativo).

Os tipos de FB descritivo e prescritivo foram os mais utilizados. Utilizei também maioritariamente FB positivo, com o objetivo de manter os alunos empenhados e motivados na prática, tal como refere Schmidt (1993), que manter os alunos informados das suas performances pode motivá-los e levá-los a exercer mais esforço na tarefa.

Uma das dificuldades a este nível foi a necessidade de completar o ciclo de FB, em que por vezes não fechava esse ciclo: observava um aluno e não transmitia novamente um FB. Considero que consegui melhorar ao longo de todo o estágio a este nível e procurei fechá-los em todas as situações.

Esta necessidade foi constante sobretudo com os alunos do grupo de nível inferior (casos críticos), porque precisavam de um maior acompanhamento para que melhorassem as suas execuções e não realizassem constantemente os mesmos erros. De acordo com Portman (1995) citado por Rosado & Ferreira (2009, p. 190) “estudantes pouco habilidosos sentem, muitas vezes, que obtêm menos atenção dos professores, mais atenção negativa, menos oportunidades para aprender, (...) pelo que uma atenção particular a alunos com níveis diferenciados deve ser objeto de particular atenção”. Assim, foi necessário ter sempre em mente esta afirmação e foi importante fazer com que estes alunos acreditassem que eram capazes de aprender, aumentando as suas motivações para a aulas.

Ao longo do estágio, considero que tenho melhorado significativamente as minhas intervenções nas aulas, com uma elevada taxa de FB e evitei os FB pouco adequados, pertinentes ou simplesmente avaliativos, porque esta preocupação surgiu na Formação

Inicial, nas aulas de Ensino da EF II, onde, através das aulas de ensino simulado estas competências foram trabalhadas e a minha intervenção analisada pormenorizadamente.

Rosado (1998), defende que o FB interrogativo, interroga os alunos acerca da qualidade da sua execução, o que se torna favorável no plano de facilitação das aprendizagens. Conhecendo esta importância, considero que o facto de utilizar mais vezes o FB interrogativo foi uma mais-valia, levando a que os alunos refletissem sobre as suas execuções e pensassem sobre os critérios de êxito dos gestos técnicos para que pudessem melhorar, tornando-se numa vantagem na aprendizagem dos alunos (Rosado & Mesquita, 2009). Na segunda e terceira etapa tive a preocupação de transmitir mais FB à distância, melhorando a minha capacidade de controlo da turma e transmissão de uma informação de retorno até aos alunos mais distantes.

3.4.1 Comportamentos dos alunos

Desde o início do ano letivo, procurei manter a disciplina, sendo um critério fundamental no leccionamento das aulas, porque considero que o nível adequado de disciplina, originou um clima de ensino-aprendizagem adequado.

Numa fase inicial tive dificuldades em possuir um posicionamento adequado dentro do espaço de aula, mas considero que melhorei significativamente neste aspeto, estando mais concentrado nas aulas, para manter toda a turma sob o meu controlo visual e sem virar as costas a nenhuma estação, adotando um deslocamento que me permitia interagir com todos os alunos. Com o decorrer do ano letivo, ao nível do acompanhamento da turma, procurei ser cada vez mais ativo durante as sessões, aumentando o meu controlo à distância sobre a turma.

Tal como foi referido na contextualização da turma, esta mostrou-se desde o início do ano como uma turma trabalhadora e nunca existiram comportamentos desviantes ou de indisciplina significativamente graves ou sistemáticos. Neste sentido, preocupei-me em garantir a atenção dos alunos nas instruções e o seu empenho nas aulas. Considero que também procurei, motivar sempre os alunos para a adoção de comportamentos apropriados, tal como refere Onofre (1995), através de interações positivas nesse sentido.

Ao longo de todo o ano letivo utilizei e justifiquei os procedimentos de prevenção dos comportamentos inapropriados dos alunos. Procurei planear sempre situações de aprendizagem dinâmicas, desafiantes e motivantes promovendo o empenhamento dos alunos, com poucos tempos de transição, com diferentes tarefas e constantes desafios.

Tive atenção em garantir a atenção dos alunos durante a instrução, preocupei-me sempre com a constituição dos grupos, sem nunca juntar alguns dos alunos, potenciais causadores de conflitos, e defini que quem tinha comportamentos fora da tarefa, realizava algumas penalizações práticas (saltos, abdominais, extensões de braços) como forma de remediação desses comportamentos e responsabilizando os mesmos pelos seus comportamentos com repercussões nas suas notas. Admito que esta estratégia apenas foi utilizada com estes alunos devido à sua maturidade e não deve ser utilizada com outras turmas, sobretudo do ensino básico, nem assumir o nome de “castigo” tal como aprendi ao longo da Formação Inicial, em que os castigos não devem ser físicos, para que os alunos não associem o exercício físico como um aspeto negativo nas suas vidas.

Ao longo do ano, penso que, apresentei sempre uma capacidade de gestão das situações específicas, procurando resolver as diferentes situações da melhor forma, de acordo com a sua complexidade e integrando todos os intervenientes.

3.4.2 Clima de aula

Desde o início do ano letivo, tive a preocupação de procurar criar e desenvolver um bom clima de aula, tendo em atenção os aspetos emocionais e de socialização para uma prática mais eficaz, e com todos os alunos motivados.

Rosado e Ferreira (2009), salientam que a relação professor-aluno deve resultar da aceitação, compreensão, preocupação com os problemas dos alunos, sendo construído para potenciar a sua adesão ao programa de ação do professor. Assim, ao nível da promoção de um bom clima de aula, tal como refere Siendetop (1991), procurei ao longo de todo o ano letivo, promover um excelente clima entre professor-aluno apresentando uma atitude positiva e ativa durante as aulas, incentivando os alunos para aumentarem a intensidade dos exercícios e motivando-os sempre.

Contudo, reconheço que só no terceiro período consegui demonstrar um ar mais bem-disposto nas aulas e mostrar mais entusiasmo aquando das conquistas dos alunos. Em todas as etapas foi essencial promover também um ótimo clima entre aluno-tarefa através de exercícios adequados aos seus níveis de prática.

De acordo com Rosado e Ferreira (2009), as relações entre os estudantes podem influenciar, o ambiente de aprendizagem, assim, procurei promover em todas as aulas um bom clima aluno-aluno, começando ou terminando, sempre que possível, as aulas com um jogo pré-desportivo ou uma dinâmica de grupo, de modo a motivar os alunos

para a prática e estabelecer um clima de aula positivo e de interação e cooperação entre todos, o que se tornou fundamental e que devo continuar a realizar no futuro.

Segundo Onofre (1995, p. 93), “estes três níveis relacionais dependem fundamentalmente do trabalho pedagógico do professor, da forma como é capaz de promover uma aproximação afectiva positiva entre si e os alunos, dos alunos entre si e dos alunos com a atividade de aprendizagem”.

A utilização de vídeos durante as aulas foi uma estratégia utilizada em algumas sessões, demonstrando as corretas execuções dos gestos técnicos abordados nas aulas. Considero que esta estratégia foi fundamental para que os alunos conseguissem compreender a correta execução de alguns dos gestos técnicos de maior complexidade abordados nas diferentes matérias, sendo na minha opinião uma ferramenta importante para todo o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, reconheço que poderia ter recorrido mais vezes a esta estratégia, em vez de apenas colocar semanalmente vídeos das diferentes matérias abordadas na página de *facebook* da turma, porque estes eram muitas vezes pouco visualizados pelos alunos.

A diferenciação do ensino foi um dos aspetos onde procurei constantemente melhorar desde o início do ano letivo, através da melhoria na minha formação ao nível da avaliação, sobretudo na formativa, garantindo uma recolha mais eficaz de dados sobre os alunos nas diferentes matérias. Através dos balanços das etapas conseguia refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos e essa constante recolha de dados permitiu a reformulação frequente dos três grupos de nível existentes, tornando-os mais adequados e homogéneos, garantido a diferenciação do ensino entre eles.

Esta diferenciação do ensino também foi realizada no decurso das aulas, realizando a gestão do conteúdo das tarefas de aprendizagem, através do planeamento antecipado de variantes de facilidade e dificuldade, garantindo o ajustamento dos exercícios às necessidades de aprendizagem reveladas pelos alunos dos diferentes grupos de nível.

Esta situação foi possível devido ao facto de nunca esquecer que o Planeamento, a Avaliação e a Condução do Ensino formavam entre si um ciclo interligado (*Imagem 9*). Quando procurava melhorar, ou evoluía em alguma dessas áreas, o mesmo acontecia imediatamente com as restantes, permitindo um desenvolvimento constante de competências ao longo de todo o ano letivo nas três áreas da organização e gestão do ensino e da aprendizagem.

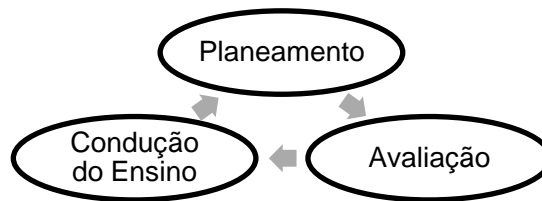


Figura 5 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

3.5 Projeto observação inter estagiários

Ao longo de todo o ano letivo observei quase todas as aulas dos meus colegas, registando os aspetos mais críticos, positivos e negativos da sua leção. A constante observação, análise e reflexão, com eles e com o OE, foram uma mais-valia na minha formação, porque através delas consegui melhorar e adaptar as minhas estratégias de leção e corrigir possíveis falhas. Estas discussões no seio do NE, das aulas lecionadas por mim ou pelos meus colegas foram preponderantes na minha Indução Profissional.

Durante a primeira etapa de formação o NE elaborou um projeto de observação (Anexo 27) com as principais atividades a desenvolver ao longo do ano. Referimos também a sua pertinência no processo de formação, os instrumentos a utilizar e a calendarização de todas as atividades inerentes ao mesmo.

Ao longo de todo o ano o NE recorreu diversas vezes às fichas de observação (Anexo 28) para registar o que acontecia nas aulas dos colegas, nas dimensões da instrução, organização, disciplina e clima relacional.

No segundo período foi efetuado o registo audiovisual de uma aula e no terceiro de duas aulas de todos os estagiários. Porém, reconheço que devia ter filmado uma aula durante a primeira etapa, de forma, a ter dados relativamente ao meu desempenho nas aulas iniciais. As aulas foram analisadas utilizando os sistemas de gestão do tempo da sessão (GTS) e os de observação do comportamento do aluno (SOCA) e do professor (SOCP) e o sistema de observação do FB pedagógico do professor (SOFB), com o objetivo de realizar comparação/reflexão sobre a minha evolução ao longo do ano, tal como foi realizado na Formação Inicial, na unidade curricular e Ensino da EF II.

Contudo, saliento que essas aulas, deveriam ser planeadas de acordo com a realidade que vamos encontrar no terreno, pois são estruturadas para que exista um ensino monotemático, em que apenas abordamos uma matéria, enquanto no terreno isso já não se verifica e inicialmente foi difícil adaptar-me ao facto de ter de planejar aulas politemáticas.

Relativamente à análise das aulas propriamente dita, os resultados da observação permitem afirmar que ao nível da GTS, consegui reduzir significativamente ao longo do ano letivo o tempo dedicado à organização das aulas, devido à estratégia de incluir todos os alunos neste processo. Também foi possível verificar que os tempos de instrução foram cada vez mais reduzidos.

Através do sistema SOCA verifiquei um aumento da atividade motora dos alunos da primeira para as restantes duas aulas filmadas. Penso que ao longo de todo o ano melhorei a este nível procurando manter os alunos o máximo de tempo possível em prática efetiva. Esta afirmação pode ser suportada pelo facto dos tempos de espera irem reduzindo ao longo das aulas.

No SOCP foi possível constatar que a dimensão do FB foi aumentando ao longo do ano letivo, estando cada vez mais a acompanhar ativamente as execuções dos alunos e transmitindo uma informação de retorno para que pudessem melhorar. Apesar de não ser muito visível nos gráficos, consegui, ao longo do ano, diminuir a afetividade negativa para com os alunos e, através da relação professor-aluno que foi estabelecida, consegui melhorar a minha afetividade positiva, porque segundo Onofre (1995, p. 85), “o caráter positivo é fundamental para que o aluno possa ter uma participação mais motivada na aprendizagem”.

No que diz respeito ao SOFB, foi possível verificar na dimensão Objetivo um aumento dos FB, prescritivos e descritivos, de uma aula para a outra, enquanto existiu uma diminuição dos avaliativos e interrogativos. Contudo, considero que estes dados são relativos a apenas duas aulas escolhidas aleatoriamente e que ao contrário dos dados penso que consegui aumentar significativamente o número de FB interrogativos aos alunos, para que refletissem sobre as suas execuções. No que diz respeito à Forma, os FB foram maioritariamente auditivos e consegui aumentar ao longo de todo o ano a frequência de FB à distância. Quanto à Direção, os FB foram sobretudo dirigidos aos alunos, seguindo-se ao grupo e por fim à classe, que foram diminuindo ao longo do ano aumentando os FB individuais.

De acordo com Rosado e Ferreira (2009, p. 190), a afetividade representa um fator que “pode afectar o processo de ensino, influenciando variáveis como a motivação, o ambiente humano e relacional, o empenho, a participação e o desenvolvimento pessoal e social”. Neste sentido, ao nível da afetividade, tive em consideração esta afirmação e consegui transmitir mais FB positivos do que negativos.

3.5.1 Observar aulas de Professores Estagiários de outros núcleos de estágio

Além da observação das aulas dos meus colegas e orientador, o nosso núcleo recebeu a visita de outros três núcleos de estágio e fomos observar a aula de um colega estagiário. Segundo vários autores, um candidato a professor mais do que aprender conteúdos tem de aprender a ensinar (Marcelo, 1996; Nóvoa, 1991 citado por Ribeiro 2005). De acordo com esta afirmação, considero que estas observações de aulas de colegas de estágio, tornaram-se a meu ver, uma mais-valia e uma experiência enriquecedora, pois deu-nos a conhecer outros contextos escolares, outras formas de ensinar de forma a incrementar uma flexibilidade pedagógica necessária.

3.5.2 Aulas de Expressão Físico-Motora a alunos do 1º ciclo

Durante todo o ano letivo, foram planeadas e lecionadas aulas a alunos do 1º ciclo, a uma unidade de ensino estruturado, com crianças portadores do espectro do autismo, relacionadas com um projeto da Área 4 que será apresentado posteriormente.

3.5.3 Professor a Tempo Inteiro

Nestas atividades complementares, realizei a semana de professor a tempo inteiro (Anexo 29), tendo como principais objetivos experienciar uma semana de trabalho de um professor, assumindo-se, a meu ver, como uma das tarefas mais enriquecedoras de todo o processo de estágio, porque permitiu compreender a rotina diária de um professor, percebendo as suas dificuldades, sobretudo quando se torna necessário lecionar três aulas seguidas.

Através desta experiência consegui lecionar aulas a turmas de diferentes anos de escolaridade, diferentes ciclos de ensino e com características muito distintas, o que permitiu desenvolver a minha capacidade de adaptação (ao número de alunos, grupos de nível, características dos alunos, etc.) e aumentar a minha experiência de leção a diferentes grupos com comportamentos e empenhos distintos. No final desta semana de professor a tempo inteiro (PTI) realizei um relatório/balanço para aferir o grau de consecução dos objetivos propostos e retirar conclusões para a minha formação como futuro docente.

Considero que esta experiência teve um papel fundamental na minha formação ao nível do planeamento, porque foi necessário desenvolver diferentes planos de aulas, um para cada ano de escolaridade presente na escola. Na elaboração dos planos de aulas foi necessário ter conhecimento prévio sobre as turmas e planejar de acordo com as características dos alunos.

Antes das aulas procurei reunir-me com cada um dos professores titulares das turmas, questionando as matérias que queriam que lecionasse, se existiam grupos de nível definidos e os conteúdos a lecionar. Todos os professores delegaram-me total autonomia nos planos das aulas e apenas procurei o seu consenso após a sua elaboração. Foi necessário recorrer a estratégias de organização diferentes das que utilizava normalmente com a minha turma. Considero que esta experiência foi muito rica a este nível, devido às constantes alterações que foram necessárias realizar no planeamento de todas as aulas, onde foi possível desenvolver a minha capacidade de adaptação. No que diz respeito à avaliação esta experiência permitiu um maior desenvolvimento nas minhas capacidades de observação, de forma a avaliar as capacidades dos alunos e formar, ou adaptar os grupos rapidamente durante as aulas para que se tornassem o mais homogêneos possível.

Ao nível da organização e gestão, foram poucos os professores que referiram os grupos de nível existentes na turma e nesta situação limitei-me a separar os alunos por géneros. Durante as aulas criava um grupo intermédio, colocando nesse grupo as alunas que se destacavam pela positiva e os alunos que se destacavam pela negativa. Considero que esta foi a melhor estratégia para facilitar a minha condução do ensino numa turma desconhecida e conseguir identificar rapidamente grupos de nível adequados.

Na condução do ensino, destaco como positivo o facto de ter lecionado aulas a turmas completamente distintas entre si e de nada semelhantes com a turma que lecionava. Neste sentido, considero que consegui evoluir ao nível da comunicação com os alunos, no recurso a estratégias de controlo das turmas, adaptação da linguagem e forma de lecionar aos diferentes anos de escolaridade, existindo uma enorme diferença entre um aluno de 12º ano para um de 5º ano.

Quanto ao clima, penso que foi o melhor possível porque consegui criar um bom clima de aprendizagem com todas as turmas, fornecendo muitos feedbacks positivos e motivacionais. Nos comportamentos de indisciplina procurei manter-me calmo e intervir rapidamente para evitar outros problemas. No final das aulas muitos dos alunos afirmaram ter gostado das aulas e perguntavam quando voltava a lecionar outra aula. Considero que os exercícios de retorno à calma (lúdicos e dinâmicas de grupo) foram uma mais-valia para a satisfação dos alunos no término das aulas.

Ao nível da transmissão de FB, a maior dificuldade foi o facto de não conhecer os alunos, nem os seus nomes. Desta forma, os FB foram em maior número aos grupos e quando era necessário fornecer um FB à distância a algum aluno procurei saber antes o

seu nome. À semelhança da minha prática normal, utilizei na maioria das aulas FB descritivos, prescritivos e interrogativos de forma a compreender se os alunos tinham consciência sobre os seus erros e o que deviam melhorar. Durante a leção das aulas estive sempre preocupado em fechar os ciclos de FB.

Considero que essa semana, foi muito importante a nível pedagógico no estágio, permitindo o contacto com outros alunos e experienciando um horário a tempo inteiro de forma a me preparar para uma realidade futura. Esta experiência permitiu uma maior integração na escolar, em que muitos dos alunos das turmas que lecionei passaram a me abordar nos intervalos e passei a ser visto pelos alunos como uma figura pertencente à comunidade escolar.

A necessidade de planear aulas para cada um dos anos de escolaridade, fez com que conhecesse os conteúdos programáticos e planeasse exercícios ajustados ao nível dos alunos. De uma forma geral, considero que essa semana foi uma mais-valia para a minha formação como futuro professor de EF, em que o planeamento e a leção de todas as aulas, bem como o acompanhamento do DE e da DT exigiram mais organização e empenho, para conseguir garantir que todas as funções eram desempenhadas da melhor maneira.

3.5.4 Permutas de Turma

Também a este nível realizei com os meus colegas do NE as permutas de turmas, lecionando uma aula às diferentes três turmas dos meus colegas. Também esta experiência foi muito enriquecedora no meu processo de formação, permitindo o contacto com diferentes alunos que possuem comportamentos e características distintas dos alunos da minha turma.

Apesar de sentir algumas dificuldades na leção dessas aulas, considero que a condução do ensino foi mais fácil do que na minha turma devido ao número de alunos ser mais reduzido (18, 16 e 12). A turma com doze alunos foi a mais complicada de lecionar devido à pouca motivação dos alunos para a prática. Esta situação permitiu-me lembrar que no início fiquei em “pânico” porque teria uma turma de 11º ano constituída por 29 alunos, enquanto os meus colegas tinham turmas com quase cerca de metade dos alunos. Inicialmente, por diversas vezes referi que preferia uma turma que tivesse menos alunos e que facilitasse todo o meu processo de ensino-aprendizagem, mas após esta experiência posso afirmar que esta turma pequena apresentou-se como mais complicada de lecionar as aulas do que à turma que fui titular.

4 Área 2 – Inovação e Investigação pedagógica

Nesta área foi necessário questionar inicialmente os professores do GDEF da EBSGB, para tentar identificar uma problemática existente na escola. Surgiram vários temas, mas o que interessou mais ao NE foi a relação que existe entre um estilo de vida ativo e o desempenho escolar. Assim, foi necessário reunir com o OE com o intuito de compreender se este projeto seria uma mais-valia para a escola.

Após essa reunião, compreendemos que este seria um bom projeto, quer para a comunidade escolar, quer para o NE, uma vez que, para além de nunca ter sido elaborado na escola nenhum estudo referente a esta temática, verificamos que existe uma grande quantidade de alunos que não praticam AtF fora das aulas de EF, alegando não ter tempo para estudar se praticassem e, após reunião com os professores do GDEF, percebemos que estes consideram que os alunos da escola não têm um estilo de vida ativo e afirmam que os encarregados de educação (EE) retiram os alunos do DE, quando estes não têm bons resultados escolares. Outro dos fatores que verificamos é que muitos alunos estão desmotivados na disciplina de EF devido ao facto de esta não contar para média, consideram que não faz sentido esforçarem-se para a obtenção de uma melhor classificação.

Com base na análise efetuada, resultou a pergunta de partida: *“qual a relação entre um estilo de vida ativo e o desempenho escolar dos alunos?”* que serviu de base para todo o trabalho desenvolvido (Anexo 30).

De seguida, foi necessário realizar uma análise da literatura, onde verificamos que Davenport, Hogan, Eskes, Longman & Poulin (2012), afirmam que a associação entre AtF e aptidão cognitiva é mediada, em parte, por meio de processos que envolvem a circulação cerebral. Contudo, vários autores destacam, que a AtF e o desempenho escolar parecem não apresentar uma relação significativa que, por si só, possa sustentar uma teoria de influência mútua e direta, surgindo assim a necessidade de pesquisar possíveis mediadores que expliquem a ligação entre a AtF e o rendimento dos jovens a nível académico.

Neste sentido, escolhemos a autoestima e o estatuto socioeconómico como mediadores por se verificarem na EBSGB, diferenças significativas, ou seja, alunos com baixa e alta autoestima e o mesmo em relação ao estatuto socioeconómico. Essas diferenças foram identificadas nas folhas de caracterização das turmas do 12º ano, com o intuito final de averiguar se as mesmas influenciavam o desempenho académico e o estilo de vida dos alunos.

Perante esta situação foi necessário reformular cinco hipóteses: “H1 - *Existe relação entre AtF e desempenho académico?*; H2 - *Existe relação entre autoestima e AtF?*; H3 - *Existe relação entre autoestima e desempenho académico?*; H4 - *Existe relação entre nível socioeconómico e AtF?*; H5 - *Existe relação entre nível socioeconómico e desempenho académico?*”.

A amostra utilizada para efetuar este estudo teve em conta as turmas de 12º ano referentes às turmas de CT, AV, SE e LH. Numa população constituída por 147 alunos foram inquiridos 100 alunos, os quais perfazem uma amostra bastante significativa, uma vez que se trata de mais de dois terços da população em estudo (68%).

Para a recolha das diferentes informações, foi aplicado um questionário que englobava três módulos: AF, estatuto socioeconómico e autoestima.

Relativamente à existência de um estilo de vida ativo, foi utilizada uma adaptação do Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Seguidamente, foram aplicadas duas perguntas acerca da autoestima dos alunos e do estatuto socioeconómico, que foram complementadas com a ficha de caracterização das turmas. As informações relativas ao desempenho académico dos alunos foram obtidas através do programa *Prodesis*.

Os dados recolhidos foram tratados através do programa estatístico SPSS. Assim, foram aplicados vários testes de análise estatística tomando como margem de erro 5% ($\alpha=0.05$). Para uma melhor compreensão dos resultados e conclusões atingidas no término deste projeto de investigação, importa referir como foi efetuada a seleção das alíneas, em cada questão, como forma de definir e distinguir alunos ativos e pouco ativos.

Foram seguidas as recomendações do Livro Verde da Actividade Física (2011), servindo sempre como principal base para a seleção e agrupamento de alíneas. Uma vez que o referido documento considera adequada, para crianças e adolescentes, uma prática diária que permita acumular 60 minutos de AF moderada, dos quais 20 a 30 minutos devem ser de intensidade vigorosa, procurou-se, para efeitos de análise estatística, que as definições de alunos considerados ativos e alunos considerados poucos ativos fossem sempre ao encontro destas indicações.

Devido ao facto deste projeto envolver um leque de hipóteses formuladas inicialmente tendo como base a questão de partida, torna-se necessário uma abordagem conclusiva igualmente diferenciada por cada uma dessas hipóteses.

Assim, respondendo à primeira hipótese formulada “*existe relação entre AtF e desempenho académico?*”, destaca-se a não existência de uma relação estatisticamente

significativa entre a AtF e o desempenho académico dos alunos. Este resultado destaca-se pela semelhança com vários estudos indicados no projeto. Daley & Ryan, 2000; Lewis, 1999, nos seus estudos, concluíram igualmente a não existência de uma relação significativa. Esta constatação permite, então, a conclusão de que a prática de AtF não prejudica o desempenho académico dos alunos. Ou seja, não sendo possível o estabelecimento de uma relação significativa que possa indicar uma influência entre as variáveis, conclui-se que os resultados académicos dos alunos não melhoram se estes últimos pararem ou reduzirem o seu nível de AtF. Com o seu estudo, Dollman, Boshoff & Dodd (2006) corroboram esta ideia e afirmam que atribuir um maior tempo curricular à disciplina de EF, reduzindo o tempo equivalente nas outras disciplinas, não afeta o desempenho escolar.

É possível concluir também, que existe uma tendência positiva favorável aos alunos considerados ativos. Estes últimos apresentam uma média ligeiramente superior aos alunos considerados pouco ativos, o que poderá indiciar que, embora não seja uma relação estatisticamente significativa, os alunos que praticam mais AtF atingem melhores resultados académicos. Comprovando esta tendência, Ahmed et al. (2007), referem, de um modo geral, que os alunos educados em escolas onde a prática de AtF é frequente atingem melhores resultados académicos, quando comparados com alunos de escolas onde a prática de AtF tende a ser descuidada.

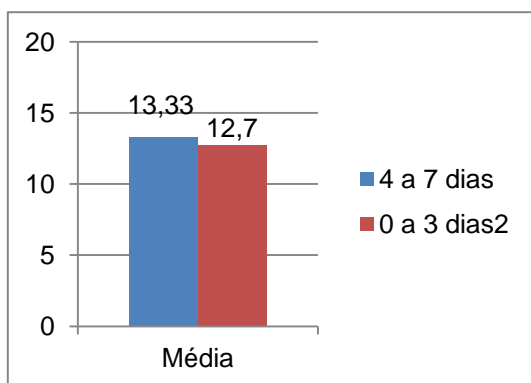


Gráfico 3 - Exercício aeróbio semanal

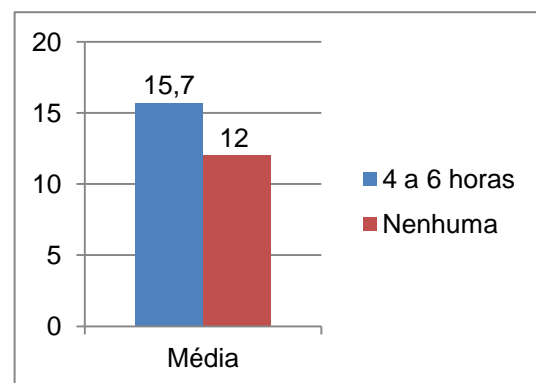


Gráfico 4 - Horas de exercício aeróbio semanal

No que concerne à segunda hipótese formulada “*existe relação entre autoestima e AtF?*”, verificou-se a não existência de uma relação estatisticamente significativa. No entanto, procurou-se uma análise detalhada dos resultados, sendo possível assinalar a existência de uma relação significativa aquando do cruzamento da satisfação pessoal com a AtF. Tendo como base esta relação significativa, procurou-se, uma análise de dados que permitisse identificar se esta relação seria, ou não, positiva para os alunos ativos, ou seja, se quem pratica mais AF tende a sentir-se mais satisfeito a nível pessoal.

Foi então possível constatar que a percentagem de alunos considerados ativos que afirmam satisfação pessoal é superior à percentagem de alunos considerados pouco ativos que afirmam satisfação pessoal, pelo que se pode concluir que existe uma tendência para que os alunos cujo nível de AtF é considerado adequado demonstrem também um maior nível de satisfação pessoal. Confirmando esta ideia, Santos (2005), afirma que os indivíduos que possuem um sentido positivo das suas capacidades físicas apresentam tendência para evidenciar maior nível de autoestima. Este autor considera mesmo que um dos benefícios da AtF passa pelo aumento positivo na autoestima do indivíduo. O mesmo, considera igualmente que a autoestima é um elemento fundamental no desenvolvimento do indivíduo, emergindo a partir de vários fatores, entre os quais se destaca o bem-estar em geral que, por sua vez, se eleva a partir da AtF.

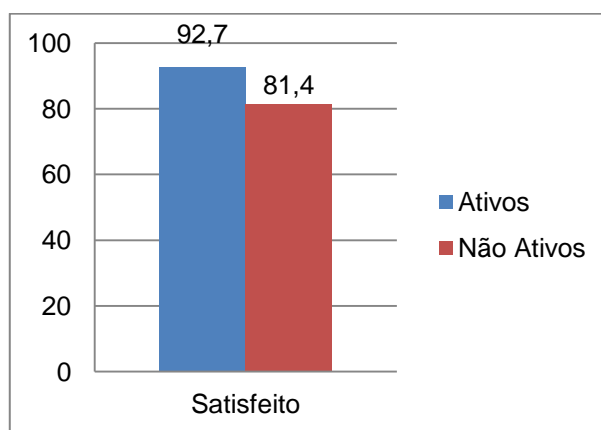


Gráfico 5 - AtF - Satisfação pessoal

Quando estudada a hipótese três “*existe relação entre a autoestima e o desempenho académico?*”, mais concretamente a satisfação a nível escolar, constatou-se a existência de uma relação estatisticamente significativa. Tendo como base esta relação significativa, procurou-se uma análise detalhada dos dados, que demonstrou o facto de os alunos que se dizem satisfeitos consigo próprios a nível escolar apresentarem uma média superior aos alunos que afirmam não sentir satisfação a nível escolar. Deste modo, é possível concluir que os alunos com maior autoestima a nível escolar tendem a apresentar igualmente melhores resultados académicos, quando comparados com os alunos que revelam menor autoestima a nível escolar. Senos e Diniz (1998), defendem, em concordância com a conclusão acima referida, que a relação entre autoestima e sucesso escolar se queda por mútua, ou seja, a autoestima é causa do sucesso académico e este último é, por sua vez, causa da primeira. De igual modo, Gomes (2007), corrobora esta ideia de relação mútua, afirmando que os alunos com bons

resultados escolares têm uma imagem mais positiva de si, apresentando mais autoconfiança, maior autoaceitação e um elevado autoconceito.

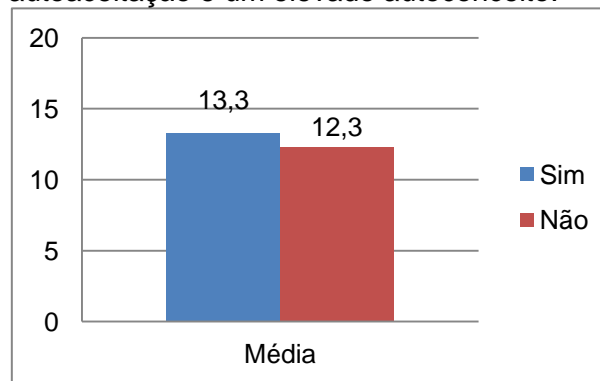


Gráfico 6 - Satisfação consigo próprio (nível escolar)

Ainda relativamente aos resultados da terceira hipótese, no cruzamento entre o desempenho académico e a autoestima exclusivamente a nível pessoal, verificou-se a não existência de uma relação estatisticamente significativa. No entanto, foi possível notar uma tendência favorável aos alunos satisfeitos a nível pessoal. Ou seja, os alunos que responderam estar satisfeitos consigo próprios a nível pessoal apresentam uma média superior quando comparados com os alunos que afirmam não sentir essa satisfação pessoal. Este facto, à semelhança da tendência mencionada no cruzamento da satisfação pessoal a nível escolar com o desempenho académico, permite concluir que os alunos com maior nível de autoestima pessoal tendem a revelar igualmente melhor desempenho académico.

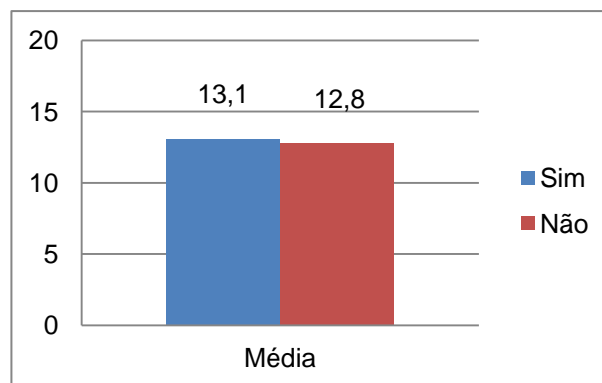


Gráfico 7 - Satisfação consigo próprio (nível pessoal)

Relativamente à quarta hipótese “*existe relação entre nível socioeconómico e AtF?*”, verificou-se a não existência de uma relação estatisticamente significativa. No entanto, detalhadamente, no cruzamento do nível socioeconómico com a quantidade de horas semanais de AtF, assinala-se a existência de relação significativa favorável aos alunos com maior nível socioeconómico. Isto é, analisando de forma mais profunda os dados, foi possível verificar que a percentagem de alunos ativos, cuja família apresenta

possibilidades financeiras, é superior à de alunos ativos, cuja família não apresenta condições financeiras, que permitam sustentar o seu envolvimento em AtF extracurriculares. Neste sentido, conclui-se que existe uma tendência para que os alunos, inseridos em famílias com possibilidades financeiras, sejam mais ativos do que os alunos inseridos em famílias com baixa capacidade financeira, uma vez que esse estatuto socioeconómico mais elevado lhes permite um acesso mais facilitado a AtF extracurriculares. Do mesmo modo, Mota e Sallis (2002) destacam que o baixo nível socioeconómico parece estar associado, à ausência de transporte para os locais de prática, a limitações monetárias para a associação e participação em grupos formais de atividade, bem como a um menor tempo livre para ser utilizado em práticas regulares de AtF.

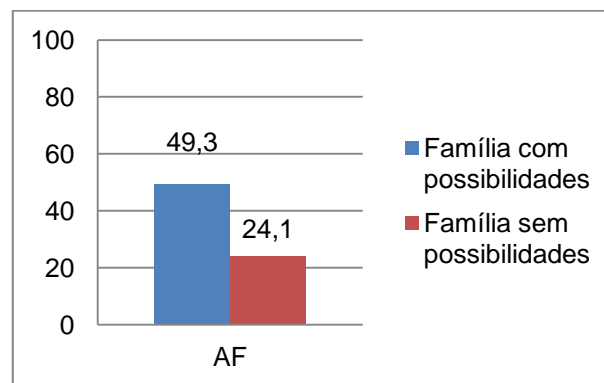


Gráfico 8 - AtF - Condições económicas da família

Na hipótese cinco “*existe relação entre nível socioeconómico e desempenho académico?*” constatou-se a não existência de uma relação estatisticamente significativa. No entanto, foi possível verificar uma tendência favorável aos alunos oriundos de famílias com maior nível socioeconómico. Especificamente, verificou-se que o grupo de alunos que indicaram pertencer a uma família com possibilidades financeiras, apresentou uma média académica superior quando comparada com a média do grupo de alunos que indicaram pertencer a uma família de baixo nível socioeconómico. Por esta razão, conclui-se que pertencer a uma família com um nível socioeconómico superior tende a beneficiar o aluno no seu desempenho académico. Esta conclusão é comprovada com os estudos de Silva (2012), que afirma que o estatuto socioeconómico baixo de um indivíduo influencia de forma negativa o seu desenvolvimento a nível cognitivo, sendo essa influência evidente na infância e intensificando-se à medida que a adolescência evolui. De igual forma, Feitosa, Matos, Prette & Prette (2005), corroboram esta conclusão, ao afirmarem que a percentagem de problemas de aprendizagem e insucesso escolar é maior em crianças oriundas de meios socioeconómicos desfavorecidos.

Em suma, importa destacar que o leque de conclusões acima mencionadas favorece a importância e relevância da disciplina de EF no percurso académico dos alunos, uma vez que a mesma é, para muitos, o único meio de acesso a prática de AtF organizada e orientada para o sucesso. Como principal conclusão, reitera-se o facto de a AtF não influenciar negativamente o desempenho académico.

Segundo o programa PESSOA (2012), a AtF regular promove melhorias significativas no desempenho académico dos alunos, essencialmente por um aumento do aporte sanguíneo para o cérebro, aumentando desta forma a atividade deste último

Do programa PESSOA, destacam-se algumas conclusões que fundamentam a existência de uma relação positiva entre a AtF e o desempenho académico dos alunos. Salienta-se então que: os alunos do 2º ciclo com aptidão cardiorrespiratória saudável têm melhor classificação nas disciplinas de Matemática e as raparigas na disciplina de Língua Portuguesa; os alunos do 3º ciclo com aptidão cardiorrespiratória saudável têm melhor classificação nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa; os alunos que não têm aptidão cardiorrespiratória saudável têm maior probabilidade de terem classificação negativa (≤ 2 valores) na disciplina de Matemática; os alunos com aptidão cardiorrespiratória saudável têm um maior somatório das classificações nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Inglês.

Deste modo, prova-se que a ideia de melhorar o rendimento escolar em detrimento da prática de AtF se queda como nociva para o aluno, uma vez que, como provado e mencionado também neste projeto, a AtF regular assume preponderante importância na saúde e bem-estar físico e psicológico do estudante, principalmente numa sociedade como aquela em que vivemos, cada vez mais sedentária e predisposta a doenças derivadas do sedentarismo.

5 Área 3 – Participação na Escola

Aqui estão englobadas duas áreas de formação, a coadjuvação do planeamento, avaliação e condução do DE, e a conceção, implementação e avaliação de uma ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola.

5.1 Desporto Escolar

Segundo o Ministério da Educação (2009), o DE é uma área transversal da Educação com impacto em diversas áreas sociais. Neste sentido, é um instrumento importante na promoção da saúde, na inclusão, na integração social, na promoção do desporto e no combate ao insucesso e abandono escolar. Esta atividade revela-se, em muitos casos, como sendo a única hipótese de muitos alunos praticarem AtF fora das aulas de EF.

A escola possui vários núcleos de DE, Andebol, Badminton, Basquetebol, Dança, Futsal e Voleibol. Inicialmente, a escolha dos núcleos de DE, ou era realizada para uma modalidade pela qual necessitávamos de aprofundar a nossa formação inicial, ou era para uma modalidade em que tínhamos alguma especialização podendo aportar alguma mais-valia ao núcleo.

No meu caso, escolhi a segunda opção porque desde os meus 6 anos de idade fui atleta federado. Após terminar o secundário, optei por seguir a Licenciatura de Treino Desportivo na Escola Superior de Desporto de Rio Maior especializando-me em Treino Desportivo na modalidade de Andebol. No ano de estágio e após terminar o curso desempenhei a função de Treinador adjunto e Secretário Técnico da Seleção Nacional de Seniores Femininos e fui treinador do Ginásio Clube de Odivelas, orientando a equipa de Infantis (atletas com idades entre os 8 e 12 anos), onde ainda estou atualmente. Desta forma, considerei interessante aprofundar o meu conhecimento sobre uma diferente perspetiva da modalidade, o contexto escolar.

O professor Luís Bentes foi o responsável pelo núcleo de Andebol, constituído por atletas do escalão de iniciados com elementos de ambos os géneros (masculino e feminino). Participaram ainda alunos do escalão de Infantis mas esses alunos não entraram em competições, apenas os que apresentaram mais competências e evolução ao longo do ano letivo, integraram a equipa de iniciados.

Inicialmente, realizei o Projeto de Acompanhamento do Núcleo (Anexo 31), com uma caracterização do núcleo, identifiquei os recursos humanos, materiais e espaciais. Posteriormente, defini juntamente com o professor responsável pelo núcleo (PRN) os objetivos do mesmo e os conteúdos a abordar, bem como todo o planeamento anual de

acordo com o calendário competitivo, que acabou por sofrer algumas alterações ao longo do ano letivo. Os objetivos passaram por desenvolver aprendizagens úteis aos alunos, com a ideia de construir uma base para os próximos anos, em vez de planejar objetivos competitivos para o presente ano letivo.

Para os treinos do núcleo tivemos ao nosso dispor o pavilhão gimnodesportivo e o espaço exterior, bem como todo o material disponível para a sua prática (bolas de Andebol, coletes, pinos e marcadores). Contudo, as bolas para a prática eram poucas e neste sentido, o NE conseguiu adquirir bolas novas para o núcleo.

Numa fase inicial os treinos foram realizados às segundas e às terças-feiras, em que este último treino era realizado em apenas 1/3 do pavilhão ou no exterior quando as situações climatéricas permitiam. Desta forma, o PRN decidiu programar mais um treino às quartas-feiras garantindo a totalidade do pavilhão para a prática, por forma a dar resposta ao elevado número de alunos que apareciam nos treinos. Assim, orientávamos os dois os treinos às segundas, depois planeava (Anexo 32) e conduzia, sozinho, o treino das terças e o PRN era o responsável pelos treinos às quartas-feiras.

Ao longo dos treinos foi possível verificar que o PRN não efetuava um plano de treino formal, mas foi possível constatar que o mesmo possui uma grande experiência no ensino da modalidade, que lhe permitia trabalhar em todos os treinos as reais necessidades dos alunos, através de um vasto leque de exercícios. Por diversas vezes, os treinos prolongaram-se durante mais tempo do que o previsto e foi possível verificar que os alunos gostavam dos treinos e, tanto eu como o PRN, demonstrávamos gostar do que estávamos a ensinar.

Numa primeira fase o principal objetivo do núcleo foi captar o maior número de alunos. De seguida, foi necessário realizar uma AI dos alunos, em que considero que este diagnóstico dos alunos deveria ser realizado com base na AI das aulas de EF, na matéria de Andebol, através de um contacto com os professores titulares das turmas dos alunos no DE.

No que diz respeito ao treino, os objetivos a alcançar com os alunos foram: aprendizagem e desenvolvimento de competências e conteúdos básicos do jogo de Andebol.

Após o primeiro período considero que esses objetivos foram cumpridos com a maioria dos alunos do escalão de iniciados. O elevado número de horas de treino, foram uma mais-valia determinante para o colmatar dos objetivos.

Inicialmente, reconheço que senti algumas dificuldades de adaptação sobretudo ao nível do conhecimento dos alunos e das suas capacidades. Na orientação dos treinos às terças-feiras foi difícil planear e orientar todas as sessões, porque nunca sabia ao certo quantos alunos iam treinar e estes tinham sempre um nível muito heterogéneo porque apareciam alunos iniciados e outros tantos infantis. Neste sentido, optava sempre que possível por realizar o treino no exterior e assim podia contar com o campo inteiro e diferenciar o trabalho de ambos os grupos, realizando muitas vezes estações fora do campo. Contudo, o principal inconveniente era quando as condições climáticas não permitiam trabalhar no exterior e então tinha de ocupar 1/3 do pavilhão devido aos treinos do núcleo de voleibol. Neste sentido, o plano de treino tinha de ser totalmente adaptado e não era um treino muito produtivo porque o pouco espaço disponível era muito escasso para o elevado número de alunos, que por vezes excediam as duas dezenas.

No segundo período, ao contrário do anterior, os alunos já tiveram duas competições. Nas duas competições fiquei com o PRN no banco a orientar a equipa durante todos os jogos. A primeira competição foi mesmo realizada na EBSGB, o que me permitiu entender a forma de organização das competições e ter um papel ativo na divulgação da mesma com o meio escolar.

Apesar de termos perdido os dois jogos, foi-nos atribuída as vitórias devido ao incumprimento do regulamento das duas escolas. Na segunda concentração perdemos o jogo contra a escola Aquilino Ribeiro que dessa vez já tinha todos os alunos inscritos.

Apesar das dificuldades dos alunos na transição das defesas individuais para zonais, considero que os mesmos evoluíram imenso ao longo dos primeiros dois períodos letivos, apresentando uma grande margem de progressão nas suas capacidades e na compreensão do jogo.

Na terceira concentração as restantes duas escolas voltaram a ter faltas administrativas e neste sentido fomos competir na quarta concentração já apurados para a fase regional, onde os alunos receberam medalhas pelo primeiro lugar conquistado, apesar de só termos ganho um jogo em oito disputados. Nessa fase final perdemos nas meias-finais, mas conseguimos ganhar o jogo que definia o terceiro e o quarto lugar.

Considero que ao longo do ano letivo consegui compreender como funciona toda a atividade relativa ao DE, ao nível das inscrições, seguros, regulamentos, calendarização das atividades e até a própria logística de autorizações dos EE e transportes para os jogos. A participação na fase local e regional possibilitou uma visão mais aprofundada de toda a organização do DE.

Com a fase regional terminada não existiram mais jogos formais do DE mas os treinos continuaram, com o objetivo de continuar a trabalhar com estes alunos todas as competências técnicas e táticas do jogo, preparando os mesmos para o próximo ano letivo. O trabalho desenvolvido nos restantes treinos foi sobretudo muitas situações de jogo, promovendo sempre o trabalho de ataque e defesa à zona.

Numa análise final, considero que os alunos ainda não apresentam um jogo elaborado (*Tabela 2*), de acordo com que tinha definido inicialmente com o PRN. Os alunos já ocupam racionalmente o espaço mas ainda não conseguem ocupá-lo estrategicamente. A maioria dos alunos já progride no terreno em função dos colegas, adversários, bola e baliza, mas ainda não progridem estrategicamente no terreno, sem retirar vantagem da recuperação defensiva dos adversários, através do contra-ataque direto ou apoiado. Todos os alunos já apresentam um domínio estável da bola, mas o mesmo ainda não é criativo. Ao nível da cooperação foi possível verificar por vezes uma cooperação consciente em vez de oportunista, mas ainda não existe uma cooperação sub-consciente (automatismos) entre os alunos. Penso que estes aspetos devem continuar a ser desenvolvidos com estes alunos no próximo ano letivo.

Jogo Espontâneo	Jogo Intencional	Jogo Estruturado	Jogo Elaborado
Ocupação do espaço em função da bola	Ocupação do espaço em função dos adversários	Ocupação racional do espaço	Ocupação estratégica do espaço
Progressão no terreno em função da bola	Progressão no terreno em função da baliza	Progressão no terreno em função dos colegas, adversários, bola e baliza	Progressão estratégica no terreno
Insuficiente domínio da bola	Domínio instável da bola	Domínio estável da bola	Domínio estável e criativo da bola
Ausência de cooperação	Cooperação "oportunista" intermitente	Cooperação consciente	Cooperação sub-consciente (automatismos)

Tabela 2 - Níveis de domínio do jogo¹

No que diz respeito à condução da atividade do DE, considero que consegui evoluir significativamente ao longo do ano letivo, conseguindo melhorar a minha capacidade de observação e intervenção, tal como aconteceu na lecionação das aulas de EF (ver [condução do ensino](#))

A atividade com o núcleo de DE foi sempre realizada de forma regular e permanente ao longo de todo o ano letivo. Neste sentido, a minha relação com o PRN foi melhorando, existindo muita colaboração e entreajuda em todas as atividades do núcleo,

¹ Ribeiro, M.; Volossovitch, A. (2000). *O ensino do andebol dos 7 aos 10 anos*. Lisboa, edições

o que me permitiu uma aprendizagem constante. O professor esteve sempre disponível para esclarecer todas as dúvidas e ajudou-me a ultrapassar algumas dificuldades, tornando-se numa pessoa fundamental no meu processo de formação. Desta forma, consegui melhorar a minha intervenção a nível pedagógico/organizativo e considero que consegui atingir todos os meus objetivos de formação referenciados no projeto de acompanhamento do núcleo.

Nesta área considero que fui inovador ao ponto de não me limitar apenas ao planeamento e condução das sessões de treino mas organizando nos mesmos atividades sobre as regras de arbitragem do jogo e distribuindo diversas folhas de apoio pelos alunos. Ao longo de todo o ano letivo também foram entregues a todos os alunos a história da modalidade (Anexo 33), a caracterização do jogo (Anexo 34) e um livrinho da modalidade de andebol, adaptado às suas idades (Anexo 35). Para além destas atividades ainda levei com o PRN todos os alunos para assistir a um jogo do campeonato nacional da 1ª divisão.

Ao longo de todo o ano letivo, considero que o meu desempenho nesta área foi sempre o melhor, desempenhando as minhas funções com autonomia e responsabilidade, conseguindo refletir sobre determinados aspetos que serão úteis em futuras orientações de núcleos de DE, independentemente da modalidade. Isto se esta atividade de DE se mantiver nas escolas, onde considero que se não continuar, será uma grande perda para muitos alunos, sobretudo ao nível dos hábitos de vida saudáveis.

Perante tudo o que foi referido anteriormente considero que foi uma mais-valia para o GDEF e para a escola a minha presença no núcleo de DE de Andebol, em que os FB do PRN e pelo OE foram os melhores. Neste sentido, e de acordo com tudo o que foi referido anteriormente, considero que o meu acompanhamento a este núcleo de DE, foi um dos aspetos mais fortes do estágio.

5.2 Projetos

Desta forma, dando resposta a uma das competências definidas no Guia de Estágio (2012-2013) “concebe, implementa e avalia uma ação intervenção adaptadas às características e às necessidades específicas da escola”, foi decidido no início do ano e após conversa com o orientador a realização de quatro projetos de participação na escola.

Para além destes projetos o NE desenvolveu ainda uma ação de sensibilização no âmbito da saúde nas escolas, realizando relatórios de composição corporal e jogos tradicionais durante todo o dia. Esta ação aberta à comunidade escolar teve lugar nas

atividades do dia “ECO Escola”, um dia promovido pela EBSGB para alertar a comunidade escolar para a necessidade de desenvolver uma escola ecológica e saudável.

Os dois projetos de intervenção, que desenvolvi com um colega do NE tiveram como propósito o aperfeiçoamento da área dos conhecimentos da disciplina de EF e o planeamento e acompanhamento de todas as atividades do “Super Turma” existente na EBSGB.

5.2.1 Reformulação da área dos conhecimentos

Ao se reconhecer a importância da aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais escolares e extraescolares, no seio dos quais se realizam as AtF, na EBSGB, foi-nos apresentada a proposta para reformular/atualizar a área dos conhecimentos da disciplina.

Ao longo dos dois primeiros períodos, juntamente com o meu colega de estágio, realizamos uma revisão e reformulação aos testes para cada ano de escolaridade (Anexo 36) e reformulamos as matrizes de avaliação. Criámos ainda, apresentações dinâmicas sobre as fichas dos conhecimentos (Anexo 37) que também foram reformuladas. Estas apresentações para além de terem toda a matéria para cada ano de escolaridade, possuem possíveis propostas de trabalho a desenvolver com os alunos e vídeos alusivos aos conteúdos a ensinar (Anexo 38). Realizamos ainda o projeto referente a esta área (Anexo 39).

Ao longo dos dois períodos fomos mostrando o trabalho desenvolvido ao OE que esteve sempre disponível para nos auxiliar em todo o processo. No terceiro e último período preparamos e apresentamos todo o trabalho desenvolvido a este nível aos restantes professores do GDEF.

5.2.2 Torneio “Super Turma”

Numa atitude de responsabilização social o GDEF procura proporcionar e incentivar a AtF regular através do Projeto “Super Turma”. Este engloba um vasto programa de AtF e desportivas, que envolvem, um extenso número de alunos e professores. No início do ano letivo realizamos algumas alterações ao projeto existente, em que consideramos fundamental que o mesmo devia possuir uma introdução que fundamentasse todo o projeto, interligando o mesmo com o PEE. Este projeto do “Super Turma” tem uma contribuição importante para atingir as Metas e Objetivos do PEE (2011/2014), como foi referido inicialmente na Contextualização (ver [Plano Anual de Atividades](#)).

Ao nível das pontuações realizamos algumas adaptações, principalmente para a atribuição de pontos nas provas individuais como o corta-mato e decidimos pontuar as melhores claques ao longo dos torneios.

No que diz respeito ao planeamento e acompanhamento de todas as atividades do projeto as mesmas decorreram da melhor maneira. Após algumas dificuldades iniciais com os quadros competitivos e com as classificações gerais, estas últimas foram afixadas na escola um ou dois dias após o término das mesmas, para que todas as turmas pudessem verificar as suas pontuações.

Ao longo das competições foi necessário acompanhar as faltas disciplinares para excluir esses alunos dos torneios e penalizar essas turmas. Logo no início do segundo e terceiro período foi necessário verificar os alunos que integraram o quadro de honra no final de cada período escolar e desta forma atribuir pontuações às suas turmas.

Em todas as competições auxiliamos os professores responsáveis pelas mesmas a todos os níveis, desde a organização dos quadros competitivos, orientação de algum posto de controlo dos alunos, controlo dos alunos responsáveis pela arbitragem dos jogos ou até mesmo regular as entradas no pavilhão (apenas dos alunos que competiam), entre outras atividades. No segundo período construímos o projeto referente a esta área (Anexo 40).

Ainda no âmbito deste projeto elaboramos uma carta a pedir apoio para todas as atividades e prémios finais, enviando a mesma juntamente com o projeto para dez empresas de renome a nível nacional e com bolsas de apoio para projetos educativos. Contudo, as respostas foram sempre negativas e apesar de todo o empenho nesta tarefa consideramos que esta devia ter sido realizada logo no início do ano letivo.

Em suma, considero que através dos torneios, consegui perceber outra vertente do papel da EF numa escola. Considero que através deste projeto, foram adquiridas competências ao nível da organização de eventos, através das atividades de divulgação e procura de patrocínios. O auxílio no planeamento e organização dos torneios foram atividades muito enriquecedoras, na medida que pude desenvolver as minhas competências numa das funções que posso vir a desempenhar na minha atividade profissional como futuro professor de EF.

6 Área 4 – Relação com a comunidade

Esta área do estágio pedagógico permite a aprendizagem de competências em estreita articulação com a comunidade escolar. Nesta área, estive envolvido em dois projetos. O primeiro foi o acompanhamento da DT (Anexo 41) de uma das minhas turmas (SE1). O segundo foi numa das atividades do PAA, com o objetivo específico de promover o desenvolvimento psico-motor e social dos alunos de uma unidade de ensino especial do Agrupamento, dinamizada ao longo de todo o aluno letivo pelo NE.

Relativamente, ao primeiro, o professor desempenha atualmente várias funções a diversos níveis na escola, que não é preparado na sua Formação Inicial. Por isso, cada vez mais, é fundamental investir numa política de Formação Inicial dos Professores que englobe todos os aspetos nos quais o Professor pode estar inserido como profissional.

É importante aprender a lidar com os EE e familiares dos Alunos, aprender a lidar com a indisciplina ou violência, aprender a executar tarefas administrativas como, a DT e preparar os futuros professores o melhor possível para desempenhar corretamente essas funções. Considero que todas estas tarefas fizeram parte do meu currículo de Formação Inicial, em que até na unidade curricular de Gestão Cultural e Organizacional Escolar do 1º ano do mestrado realizei um trabalho sobre a DT e as funções inerentes ao cargo de DT, o que se revelou como fundamental para esta área durante o período de Indução Profissional.

O DT tem como principais funções a compreensão dos problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma, sendo responsável por assegurar a integração dos alunos na vida do seio Escolar (Sá, 1997). Segundo este autor, o DT faz parte da coordenação do ensino, é o controlador disciplinar e promove o contacto com as famílias dos alunos. Este deve ser a figura de ligação entre os alunos, os professores das restantes disciplinas e os pais (Marques, 2002). O objetivo desta ligação é criar uma sintonia entre todos os intervenientes para que a educação possa se desenvolver da melhor forma possível. Para isto, é necessário criar uma relação próxima e de confiança com os EE, no sentido de garantir a maior educação possível para todos os alunos.

As competências dos DT estão estipuladas no novo RI da EBSGB, nomeadamente no Artigo 75º e inerentes no novo estatuto do aluno (Diário da República, 1.ª série — N.º 172 — 5 de setembro de 2012) ao nível da frequência e assiduidade dos mesmos nas aulas e justificação das faltas. Este novo estatuto do aluno foi abordado na primeira reunião dos DT que assisti no início do ano letivo.

A Professora Isabel Costa, teve duas horas destinadas à DT para cumprimento das atividades inerentes a este cargo. Procurei estar presente no dia destinado ao efeito, de forma a cumprir os meus objetivos de formação, disponibilizando-me para colaborar em todas as tarefas.

No âmbito deste projeto acompanhei e auxiliei a professora em diversas tarefas desde o início do ano letivo. Inicialmente, foi necessário auxiliar a professora a procurar os processos dos alunos em falta e analisá-los. Além disso, foi necessário verificar quais os alunos que não tinham processo ou os que se encontravam incompletos. Adicionalmente, foi necessário colocar o número de aluno e do seu processo, juntamente com o contacto dos EE nas folhas do dossier da turma e preencher a folha com informação do horário de atendimento aos EE e das reuniões.

Após a eleição dos delegados de turma auxiliei a DT a preencher a ata dessa mesma reunião e ajudei no preenchimento da caracterização da turma (Modelo B6). Perante estas informações e algumas do questionário inicial que apliquei aos alunos nas aulas de EF, realizei o estudo sociométrico da turma com sociogramas de aceitação e rejeição identificando as principais características dos alunos e procurando destacar as suas particularidades sociais, culturais, psicológicas e de aprendizagem, de forma a refletir sobre as suas implicações no leccionamento das aulas de EF. Posteriormente, enviei uma apresentação com os gráficos para todos os professores da turma, ao que os mesmos agradeceram e salientaram gostar muito de toda a apresentação realizada, onde foram discutidos alguns dados nas reuniões de CT.

Saliento como aspeto positivo que esta discussão conjunta e trocas de ideias ocorreu sistematicamente nas reuniões de CT, sendo refletidas as vantagens e desvantagens e diversas estratégias que eram implementadas com a turma. Na minha opinião deveriam ter sido realizadas reuniões intercalares do CT, e nestas os delegados de turma e até mesmo o representante dos EE poderiam participar. Desta forma, seria possível uma discussão das situações que os alunos e o EE consideravam que não estavam a correr normalmente em algumas disciplinas e assim era promovido um debate, com o objetivo de encontrar estratégias para colmatar os diversos problemas ao longo do ano letivo.

Ao longo de todo o ano estive com a DT semanalmente, onde verificamos/justificamos as faltas e organizamos o dossier de turma. Aprendi a funcionar com o programa “*Prodesis*” de forma a auxiliar a DT, ajudando-a igualmente em todo o processo de verificação das faltas dos alunos e suas justificações. No 2º período realizei de forma autónoma o lançamento das classificações dos alunos e durante o 3º período

realizei por diversas vezes a marcação e justificação de faltas dos alunos no programa de forma independente, onde até, por vezes, fui abordado por outros DT para explicar como poderiam realizar uma determinada tarefa no programa.

Estive sempre que possível presente nas reuniões com os EE auxiliando a DT na sua preparação e condução, bem como nas reuniões com os pais após o 1º e 2º período, realizando um estudo autónomo do estatuto do alunos, de forma a estar preparado para possíveis perguntas e coloquei o nome dos alunos nas atas das reuniões para os EE assinarem a sua presença, sendo o secretário dessas reuniões. Contudo, nem todos os EE compareciam e então era necessário enviar as classificações dos alunos, as estratégias de remediação nas disciplinas que os alunos tinham negativa e as declarações de IRS por carta para a morada dos EE.

Ainda no âmbito do acompanhamento da direção de turma acompanhei a minha turma na visita de estudo à Futurália como professor responsável, que decorreu no pavilhão da FIL, no parque das nações. Esta situação foi-me solicitada pela própria DT porque tinha de acompanhar outra turma, e então era necessário alguém acompanhar os quinze alunos do SE1. Esta visita decorreu no dia 13 de março e teve a duração de sete horas, com início às 10 da manhã e termino às 17 horas e por isso os alunos estiveram dispensados das aulas. O objetivo dessa visita de estudo, foi proporcionar aos alunos o contato com entidades de ensino superior ou tecnológico, de forma a obterem informações relacionados com a sua formação futura. Considero que esta visita foi uma mais-valia para os alunos e tudo decorreu como previsto, sem qualquer tipo de dificuldade.

Por fim, apenas gostaria de referir que a DT tornou-se numa pessoa fundamental ao longo do processo de estágio, devido ao constante apoio e encorajamento para todas as atividades, permitindo que realizasse algumas tarefas autonomamente, e que todos os objetivos de formação individuais fossem cumpridos na íntegra. Através deste acompanhamento e das características pessoais da DT, verifiquei na prática que a professora estava sempre muito atenta a todas as situações e conhecia todas as funções inerentes ao cargo que desempenhava. Neste sentido, aprendi com esta professora que devo desenvolver algumas das minhas competências pessoais e humanas para que no futuro possa exercer esta função sem erros.

O segundo projeto surgiu após uma conversa do OE com o diretor da EBSGB que ao verificar a “mão-de-obra barata” decidiu solicitar que fossem os estagiários a desenvolver este projeto. Contudo, reconheço que perante esta situação o diretor demonstrou ter muita sensibilidade para os problemas do Agrupamento e desta forma

procurou gerir os recursos existentes, demonstrando que a escola é bem gerida, colocando-nos a trabalhar em prol do Agrupamento. Lembro-me que, inicialmente, quando recebemos a proposta por parte do OE não queríamos aceitar, sem termos bem a noção que o mesmo seria vantajoso e interessante para a nossa formação profissional e pessoal.

Este projeto foi referente à colaboração e auxílio numa unidade de ensino especial (autismo) na Escola Básica Nº 1 do Cacém que faz parte do Agrupamento.

O presente projeto teve como finalidade o desenvolvimento de aulas que ajudassem a estimular e desenvolver a motricidade dos alunos. Inicialmente, foi muito complicado lecionar aulas a estes alunos, devido ao facto de sermos inexperientes e às suas dificuldades e limitações. Foi necessário realizar um estudo autónomo sobre o autismo, onde percebemos que as aulas deviam manter a mesma estrutura, estabelecendo rotinas. Reunimos também com todas as terapeutas dos alunos, sobretudo com a terapeuta ocupacional que nos auxiliou desde o primeiro contacto com as crianças. Através destas reuniões com a terapeuta compreendemos que estávamos a ser demasiado exigentes connosco e que o simples facto de alguns alunos desta unidade conseguirem saltar ou manipular uma bola já era uma “vitória” e uma mais-valia do nosso trabalho e evolução dos alunos.

Desenvolvemos ainda o projeto referente a esta área, ao qual demos o título de “*A Educação Física numa Unidade de Ensino Estruturado – Perturbação do Espectro do Autismo*” (Anexo 42). Para a construção deste projeto foi necessário uma pesquisa minuciosa por forma a realizar uma fundamentação teórica sobre o que é o autismo, as suas etiologias ou possíveis causas, as características dos autistas, as avaliações dos mesmos para diagnosticar e intervir e por fim as medidas de intervenção. Após realizarmos esta primeira fase foi necessário compreender realmente o que é o Ensino Estruturado e os seus objetivos, para no fim fundamentar o papel da EF e os seus benefícios para estas crianças. Posteriormente, realizamos a caracterização dos recursos existentes e descrevemos a população-alvo, efetuando uma breve descrição de cada um dos alunos com base nos seus Currículos Específicos Individuais e nos Programas Educativos Especiais. Por fim, descrevemos os objetivos do trabalho a desenvolver ao longo de todo o ano letivo com estas crianças.

As aulas com estas crianças tornaram-se ao longo de todo o ano letivo em algo muito valioso e enriquecedor, devido à relação e envolvimento que construímos com cada um dos alunos e os mesmos connosco. Quando chegávamos todas as terças-feiras

à escola para a aula os alunos demonstravam muita alegria ao nós ver e alguns até corriam ao nosso encontro para nos abraçar, com um grande sorriso nos lábios. Estas serão lembranças que nunca mais esquecerei, porque apesar dos seus problemas e dificuldades todas as terças-feiras para estas crianças foram uma aventura, onde puderam dançar, saltar, brincar, entre outras atividades que desenvolvemos ao longo do ano. As aulas foram lecionadas de acordo com o programa de Educação Física do 1º ciclo de escolaridade, nomeadamente ao nível das habilidades motoras, perícias e manipulação, jogos, danças, percursos na natureza, entre outros, com o objetivo de introduzir os alunos numa aprendizagem formalmente estabelecida. Assim, recorremos a diversos materiais como por exemplo a pandeireta, que era muito utilizada pelo professor Carlos Neto na unidade curricular de Ensino da EF I.

Apesar das dificuldades que todos os alunos apresentavam, os mesmos participavam ativamente nas sessões e melhoraram significativamente as suas competências ultrapassando todas as expetativas. Ao longo das aulas foram conseguindo realizar cada vez mais tarefas e alguns no final do ano, já as conseguiam realizar de forma quase autónoma, o que não deixa de ser uma preciosa conquista do nosso trabalho.

No terceiro período organizamos com as professoras da unidade uma visita e participação numa aula de EF na EBSGB para os quatro alunos que para o ano serão integrados nesta escola. A visita decorreu no dia 6 de maio e os alunos foram integrados juntamente com a turma do 5º3 após conversa com a professora titular da turma que colaborou connosco em todo o planeamento e condução da aula. Os alunos juntaram-se com os restantes alunos nos primeiros quarenta e cinco minutos de aula, onde foi necessário acompanharmos constantemente estes alunos em todas as atividades.

Estes alunos para o ano serão integrados nas aulas de EF das turmas de 5º ano, mas reconheço que será muito difícil a sua inclusão com os restantes alunos nessas aulas, sendo impossível uma correta leção de uma aula de EF por apenas um professor a uma turma com alunos com estas características, sendo necessário despender demasiada atenção aos mesmos, prejudicando os restantes e todo o normal funcionamento de uma aula, aspeto que a direção da escola deve ter em atenção.

A avaliação deste projeto foi realizada através do parecer positivo atribuído pelo OE e pelas professoras da unidade de ensino estruturado, durante e no final de todas as atividades desenvolvidas. Desta forma, foi possível compreender que todos os objetivos foram cumpridos.

7 Reflexão Final

Segundo Teixeira (2007), o estágio permite a articulação da teoria com a prática, sendo nesta fase que o formando se torna um professor, adquirindo a cultura profissional da classe. Para Ribeiro (2005), é nesta altura que o estagiário realiza um período de práticas pedagógicas na escola, sendo confrontado com as realidades da profissão docente. Ao longo deste processo o papel dos orientadores foi fundamental, porque pude experimentar, errar e melhorar de forma a desenvolver as minhas capacidades como professor, sempre com o apoio de alguém mais experiente. Assim, penso que consegui aprender a ensinar e reconheço que este estágio de ensino no meio escolar tornou-se num verdadeiro momento de convergência, entre a formação teórica e o mundo real do ensino (Pierón, 1996).

As quatro áreas que constituem o estágio pedagógico revelaram-se fundamentais para todo o meu processo de Indução Profissional, em que as mesmas não podem ser vistas de forma isolada, estando estreitamente interligadas umas com as outras. Tal como é referido no Decreto-Lei 240-2001, de 14 de Agosto, o professor deve exercer a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

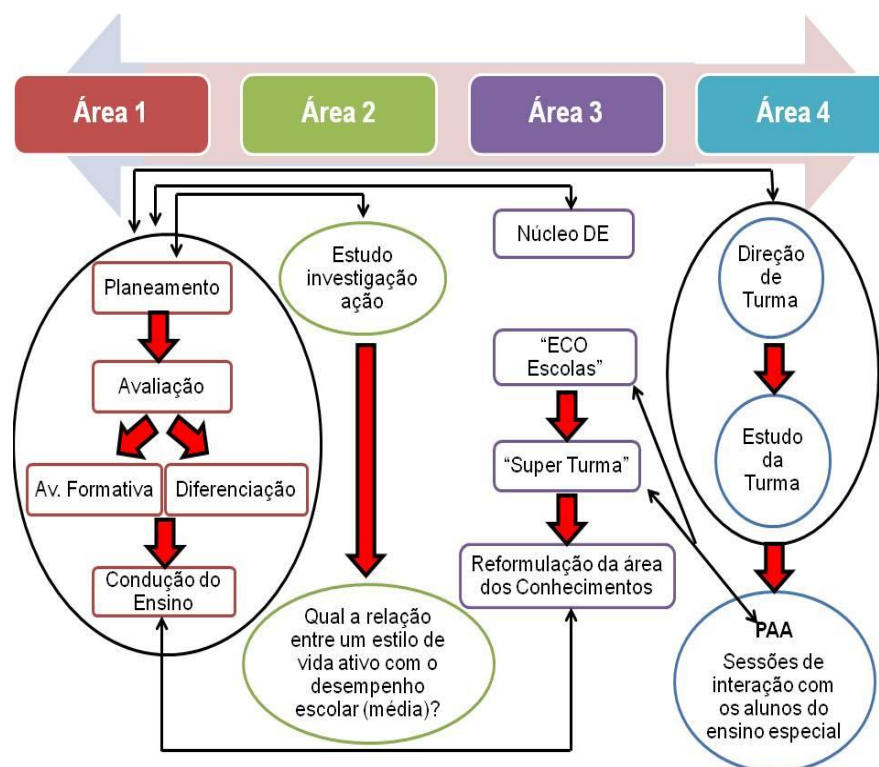


Figura 6 - Estágio Pedagógico

A diferenciação do ensino foi um dos aspetos onde procurei melhorar constantemente desde o início do ano letivo, através da melhoria na minha formação ao nível da avaliação, sobretudo na formativa, garantindo uma recolha mais eficaz de dados sobre os alunos nas diferentes matérias. Através dos balanços das etapas conseguia refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos e essa constante recolha de dados permitiu a reformulação frequente dos três grupos de nível existentes, tornando-os mais adequados e homogêneos, garantido a diferenciação do ensino.

Ao longo de todo o estágio percebi que o Planeamento, a Avaliação e a Condução do Ensino formavam entre si um ciclo interligado. Quando procurava melhorar, ou evoluía em alguma dessas áreas, o mesmo acontecia imediatamente com as restantes, permitindo um desenvolvimento constante de competências ao longo de todo o ano letivo nas três áreas da organização e gestão do ensino e da aprendizagem, que continuarão a ser uma prioridade de formação no futuro. Este desenvolvimento de competências permitiu-me melhorar a minha relação com os alunos e desta forma conhece-los melhor, o que facilitou todo o trabalho inerente às funções da DT. Esta foi fundamental para conseguir compreender as funções que um professor deve desempenhar e a necessidade de ser o elo de ligação entre a escola, os alunos e os EE.

A experiência adquirida ao longo do ano ao nível do Planeamento, Avaliação e Condução do Ensino, fez com que melhorasse no DE e que estivesse preparado para a semana de professor a tempo inteiro, lecionando as aulas a diferentes turmas.

Ao longo de todo o ano letivo, o NE procurou ter uma participação ativa na comunidade escolar, desenvolvendo um conjunto de projetos, onde procurou a participação dos alunos, funcionários, professores e membros da direção. Com a colaboração no dia do “ECO Escolas” e devido às atividades desenvolvidas deixamos de ser apenas um núcleo de estágio na escola, passando a ser parte integrante da mesma.

Com a elaboração do projeto de investigação foi necessário planear uma sessão de apresentação, e para o efeito convidamos todos os membros da direção e professores da escola. Na apresentação apenas puderam comparecer alguns professores, mas no final da sessão deram-nos os parabéns por todo o trabalho e afirmaram que o tema tinha sido muito interessante e que tinham gostado. Na minha opinião, a partir dessa altura, passamos a ser reconhecidos como um grupo ativo e dinâmico pela comunidade escolar.

O Projeto “Super Turma” permitiu uma maior participação nas atividades do GDEF e um contacto mais próximo com a Direção da escola, devido às tarefas inerentes ao torneio (verificar as faltas disciplinares, os quadros de honra, as médias dos alunos, etc.)

e sobretudo com os alunos, estando mais próximo dos mesmos, esclarecendo as suas dúvidas relativamente às competências.

Através do projeto da reformulação da área dos conhecimentos, consegui perceber todo o processo inerente aos conhecimentos da área 1 e otimizar todos os instrumentos de avaliação, para tornar este processo mais fiável, coerente e dinâmico perante os alunos. Na apresentação deste projeto aos professores do GDEF, todos mostraram-se satisfeitos com o trabalho desenvolvido e salientaram a mais-valia da criação dos “power-points” dinâmicos, com vídeos e propostas de trabalho a desenvolver com os alunos.

O NE acompanhou ainda as unidades de ensino especial do Agrupamento nas escolas do 1º ciclo, com o objetivo específico de promover o desenvolvimento psico-motor e social dos alunos. O leccionamento das aulas a estas crianças tornou-se ao longo de todo o ano letivo em algo muito valioso e enriquecedor, devido à relação e envolvimento que construímos com cada um dos alunos e os mesmos conosco. Ao longo deste tempo desenvolvemos um grande afeto e admiração por todas estas crianças devido às suas necessidades especiais.

A diversidade revelou-se positiva na medida em que resultou num estímulo para a minha aprendizagem. Esta experiência permitiu que desenvolvesse atitudes e valores positivos, ajudando-me a refletir e a encontrar soluções para os desafios colocados pela “diferença”. Também o apoio das profissionais de diferentes áreas, designadamente, das professoras de ensino especial, da psicóloga, e das terapeutas ocupacionais e da fala, bem como das auxiliares, revelou-se muito importante uma vez que ajudaram-me a refletir sobre a prática e a construir conhecimento e competências a fim de ajudar os alunos. Neste sentido, queria deixar um agradecimento muito especial a todas estas pessoas por todo o profissionalismo, mas sobretudo, por toda a dedicação, amor e carinho que transmitem a estas crianças.

As diferentes situações vividas e experienciadas no estágio permitiram entender o que é ser um agente de ensino e o que é fazer parte de uma comunidade escolar como docente. Segundo Ribeiro (2005, p. 7), o estágio “é a oportunidade de os professores estagiários conhecerem a escola, numa perspectiva diferente da que tiveram enquanto alunos, sendo confrontados com uma cultura de escola”. Estas situações originaram muitos momentos de reflexão sobre a minha intervenção no estágio e sobre aquilo que aprendi na minha Formação Inicial.

Através de tudo o que foi referido, considero que o estágio foi repleto de experiências positivas e de muitos desafios, que procurei ultrapassar com muito trabalho e empenho. Porém, existiram dificuldades, pelo que devo continuar a aperfeiçoar as minhas capacidades como na leção dos desportos gímnicos e sobretudo nas atividades rítmicas e expressivas, encontrando estratégias para uma melhor formação.

Antes de terminar não podia deixar de agradecer a todos os professores do GDEF, e das restantes disciplinas, bem como às auxiliares de ação educativa que são parte integrante da escola, sendo fundamentais para o desenvolvimento de todos os alunos. Por fim, a todos os alunos que acompanhei ao longo do ano letivo, percebendo que os mesmos são diferentes uns dos outros, existindo muita heterogeneidade entre os discentes, sendo necessário compreender as características individuais de cada um, para uma melhor intervenção no futuro.

Este processo de estágio que chega agora ao fim, não deve ser encarado como o final do processo de formação, mas sim, como o início de uma nova etapa que apresentará novos desafios, sendo fundamental continuar a aprender a ensinar, apostando numa formação continua mesmo que o tempo de espera para entrar no ensino seja demorado, devido ao atual panorama nacional. Assim, procurarei realizar uma formação permanente ao longo da minha vida como professor de EF.

8 Referências Bibliográficas

Antunes, N. (2011). *Relatório de Estágio*. Relatório Final de Estágio realizado na Escola Secundária de Leal da Câmara, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Documento não publicado.

Aranha, A. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. In. A. Aranha, *Didáctica das Ciências Sociais e Humanas*, 47. Vila Real: UTAD.

Araújo, F. (2002). *A avaliação no Ensino Básico: O que pensam alunos e professores*. Tese de Mestrado. Lisboa: FMH – UTL.

Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física: um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF)*, 32, 121-133.

Bento, J. (1998). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. 2ª Edição, Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (2003). Planeamento e Preparação da Unidade Temática ou Didática. In J. O. Bento, *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (pp. 75-100). Lisboa: Livros Horizonte.

Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, conteúdos e estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho; M. Onofre; J. Diniz e C. Pestana (Eds.), *Formação de professores de educação física*. Concepções, investigação, prática (pp. 9-36). Lisboa: Edições FMH.

Carvalho, A., Amorim, J., Cardoso, L., Silva, R., & Silva, S. (2011). O ato de planejar e a importância do planeamento na organização do profissional de Educação Física. *Efdesportes*. Consultado a 15 de maio 2013 em <http://www.efdesportes.com/efd156/o-ato-de-planejar-na-educacao-fisica.htm>

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF)*, 10/11 (2.ª série), 135 -151.

Carvalho, L., Comédias, J., Jacinto, J. & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física 10º, 11º e 12ºano. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*.

Crum, B. (2000). Funções e Competências dos professores de educação física: consequências para a formação inicial. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF)*, 23, 61-76

Daley, A. & Ryan, J. (2000). Academic performance and participation in physical activity by secondary school adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 91, 531-534.

Davenport, M., Hogan, D., Eskes, G., Longman & Poulin M. (2012). Cerebrovascular Reserve: The Link Between Fitness and Cognitive Function? *American College of Sports Medicine*, 40 (3), 153-158.

Dollman, J., Boshoff, K. & Dodd, G. (2006). The relationship between curriculum time for physical education and literacy and numeracy standards in South Australian primary schools. *European Physical Education Review*, 12 (2), 151-163.

Escola Básica e Secundária Gama Barros (2013). Projeto Educativo de Escola 2011-2014. Documento não publicado.

Escola Básica e Secundária Gama Barros (2013). Regulamento Interno. Documento não publicado.

Estanqueiro (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. 1ª edição. Lisboa: Presença.

Faculdade de Motricidade Humana (2012). *Guia de Estágio Pedagógico 2012/2013*, Lisboa. Documento não publicado.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.

Godinho, M., Mendes, R., Melo, F., e Barreiros, J. (2002). *Controlo motor e aprendizagem: Fundamentos e aplicações* (2ª ed.). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Gomes, M. (2007). *Auto-conceito/auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico – contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar*. Tese de mestrado, Universidade Aberta.

Harlen, W. (2006). *On the relationship between assesment for formative and summative purposes*. First Edition. New Delhi: SAGE Publications Ltd.

Hipólito, M. (2011). *Relatório de Estágio*. Relatório Final de Estágio realizado na Escola Secundária de Leal da Câmara, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Documento não publicado.

Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores concepções e práticas de orientação*. Departamento de Educação Básica. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa.

Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.

Jardim, M. (2007). *A auto-eficácia no ensino dos professores-estagiários de educação física e a sua formação no decurso do estágio pedagógico*. Tese de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Lewis, M., Marshall, S., McKenzie, T., Kolody, B., Rosengard, P. & Sallis, J. (1999). *Effects of Health-Related Physical Education on Academic Achievement: Project SPARK*. *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 70(2), 127-134.

Marques, R. (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. Barcarena: Presença.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei 240-2001, 1.^a série – N.º 201 - 30 de Agosto de 2001. Consultado a 1 de Maio de 2013 em http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto_lei_240.2001.pdf

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, 1.^a série — N.º 79 — 22 de Abril de 2008. Diário da República. Consultado a 1 de Maio de 2013 em <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem de Educação Física.

Ministério da Educação (2012). Decreto-Lei n.º 51/2012, 1.^a série — N.º 172 — 5 de setembro de 2012. Assembleia da República. Consultado a 2 de Fevereiro de 2013 em http://www.portugal.gov.pt/media/703343/20120905_mec_estatuto_aluno.pdf

Ministério da Educação, D.G.I.D.C. (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*. Desporto Escolar.

Mosston, M. & Ashworth, S. (2007). *Teaching physical education*, first online edition.

Mota, J. & Sallis, J. (2002). *Actividade Física e Saúde – Factores de Influência da Actividade Física nas Crianças e nos Adolescentes*. Porto: Campo das Letras.

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF)*, 12, 75-97.

Onofre, M. (1996). *A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física*. In F., Carreiro da Costa, L. M. Carvalho, M. S. Onofre, J. A. Diniz & C. Pestana (Edts.), *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigações, Prática*. Lisboa: Edições FMH: 75-118.

Onofre, M. (1996). Educação Física sem Avaliação: Uma Perversão Consciente? *Portugal. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF)*, 14.

Onofre, M. (2003). Das Características do Conhecimento Prático dos Professores de Educação Física às Práticas da sua Formação Inicial. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF)*. 26,27: 55-67.

Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Ed.

Peralta, M. (2002). Como avaliar competências. In P. Abrantes e F. Araújo (org.), *Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: DEB.

Perrenoud, Ph. (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In Estrela, A. et Nóvoa, A. (dir.) *Avaliações Em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 155-173) Lisboa: Educa.

Programa PESSOA (2012). *Alguns resultados provisórios*. Laboratório de exercício e saúde. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Ribeiro, J. (2005). *As Percepções de Estagiários e de Orientadores Sobre as Técnicas de Supervisão Pedagógica num Processo de Estágio Pedagógico: sua Utilização e Importância Relativa*. Tese de Mestrado. Lisboa: FMH – UTL.

Ribeiro, M., e Volossovitch, A. (2004). *Andebol 1 – O Ensino do Jogo dos 7 aos 10 anos*. Cruz Quebrada: Edições FMH, FAP.

Roldão, M. (2007). *O director de turma e a gestão curricular*. Cadernos de Organização e Administração Educacional (1). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds). *Pedagogia do Desporto* (pp.69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. (1997). O questionamento oral: objetivos, condições de aplicação e critérios de utilização em contextos educativos. *Pedagogia do desporto: Estudos 5*, (pp. 37-50). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. (1998). Observação e reacção à prestação motora como competência pedagógica. *Educação Física: contexto e inovação*, 2, 35-49.

Rosado, A. (2003) Conceitos Básicos Sobre Planificação Didáctica. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia Do Desporto – Estudos 7* (pp.27 – 47). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. (2011). *Apoio aos estudantes: Conceitos básicos de pedagogia*. Consultado a 7 de Janeiro de 2013 em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/estilo05.pdf>.

Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão Pedagógica. O caso do director de turma*. 1ª Edição. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Santos, C. (2005). *Percepção e satisfação com a imagem corporal, autoestima e actividade física – estudo comprovativo e correlacional em adultos de ambos os sexos praticantes e não praticantes de actividade física*. Tese de mestrado, Universidade da Beira Interior.

Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Ferreira, V., Leça, A. (1998). *Pedagogia do Desporto II. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. 3ª Ed. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Schmidt, R. A. (1993). *Aprendizagem e Performance Motora: dos princípios à prática*. São Paulo: Movimento.

Senos, J. & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2 (16), 267-276.

Siedentop, D. (1991). *Aprender a ensinar la Educación Física*. Barcelona: INDE

Silva, A. (2012). *Recursos pessoais e bem-estar nos adolescentes portugueses: autopercepção, lazer e AF*. Tese de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Teixeira, M. (2007). *As dificuldades no ensino, dos professores estagiários de educação física: Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (5ªed.). Porto: Edições ASA.

Anexos

(em formato digital – CD)